

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Sociologia no ensino médio:
cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula**

RODRIGO BELINASSO GUIMARÃES

Porto Alegre
2013

RODRIGO BELINASSO GUIMARÃES

**Sociologia no Ensino Médio:
cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula**

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Rosa Maria Hessel Silveira.

Porto Alegre
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Guimarães, Rodrigo Belinaso
Sociologia no Ensino Médio: cenários biopolíticos
e biopotência em sala de aula / Rodrigo Belinaso
Guimarães. -- 2013.
282 f.

Orientador: Rosa Maria Hessel Silveira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Estudos Culturais. 2. Ensino Médio. 3. Ensino
de Sociologia. 4. Biopolítica. 5. Biopotência. I.
Silveira, Rosa Maria Hessel, orient. II. Título.

RODRIGO BELINASSO GUIMARÃES

**Sociologia no Ensino Médio:
cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula**

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira - orientadora (PPGEdu/UFRGS)

Profa. Dra. Daniela Ripoll (PPGEdu/ULBRA)

Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann (PPGEdu/UFGRS)

Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann (FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Susana Celia Leandro Scramim (PPGL/UFSC)

*Para Carmen,
por todas as nossas
lutas em comum.*

Resumo

Tema: análise de ações pedagógicas construídas para a disciplina de Sociologia no ensino médio em sete turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul câmpus Bento Gonçalves durante o ano letivo de 2011. **Justificativas:** observa-se a contemporaneidade da crise na educação e, assim, preocupa-se com a constituição de espaços públicos e com as tendências de vinculação da formação humana aos interesses neoliberais. **Problemas de pesquisa:** neste estudo pergunta-se sobre as possibilidades de se constituírem ações pedagógicas em Sociologia que ponham em movimento a potência, a criatividade e a abertura dos educandos para introduzirem alguma novidade no mundo; sobre a possibilidade de se apresentar o mundo aos educandos a partir das concepções teóricas sobre a biopolítica; sobre as possibilidades de se construir espaços de conexão das atividades de ensino produzidas pelos educandos e da transformação dessas atividades em novos materiais pedagógicos; sobre as possibilidades da sala de aula se converter num lugar propício para experiências de conversações entre estudantes de diferentes turmas em torno de assuntos em comum. **Objetivos:** construir um currículo escolar para a disciplina de Sociologia no ensino médio não vinculado às pretensões modernas de ordenamento populacional; analisar o contexto político-pedagógico da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Sociologia no ensino médio; conhecer e analisar aspectos sociais e culturais dos educandos que compuseram a pesquisa; conhecer e analisar aspectos político-pedagógicos do espaço escolar onde se realizou o estudo; problematizar a vinculação jurídico-legal do ensino de Sociologia com a formação para a cidadania em nossa democracia realmente existente; construir e analisar ações pedagógicas para a disciplina de Sociologia em torno do conceito de biopolítica; construir e analisar atividades de ensino que possibilitem a manifestação da criatividade, da singularidade e da inteligência dos educandos; construir espaços de troca simbólica entre os educandos de diferentes turmas sobre as temáticas das aulas de Sociologia. **Referenciais teórico-metodológicos:** estudo empírico e experimental realizado em cursos técnicos integrados ao ensino médio, envolvendo sete turmas com 170 jovens. Foram confeccionados materiais didáticos inspirados nas elaborações teóricas sobre a biopolítica em Michel Foucault e Giorgio Agamben. As atividades de ensino foram construídas a partir das metáforas biopolíticas presentes em obras audiovisuais, tais como: *Matrix* (EUA, 1999), *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002), *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004), *House M.D* (EUA, 2004) e *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982). Como encaminhamento das reflexões e debates em sala de aula sobre os cenários biopolíticos dos filmes, assim como, sobre as relações de poder constituídas entre os personagens, foram sugeridas atividades de ensino de alguma forma abertas às potencialidades criativas, imaginativas e críticas dos educandos. Estas atividades foram inspiradas, principalmente, nas definições de biopotência em Peter Pal Pelbart, nas potencialidades da amizade segundo Giorgio Agamben, das noções de vida em comum e do vir a ser no mundo conforme Hannah Arendt e André Duarte. Tudo isso, como forma de resistência aos poderes biopolíticos anteriormente analisados, criando um espaço comum de conversação entre os educandos. **Considerações finais:** debate-se sobre as possibilidades de construção de espaços públicos na contemporaneidade; conclui-se que há possibilidades para construir um currículo de Sociologia não vinculado a qualquer ordem social; que há possibilidades de construir atividades de ensino em Sociologia abertas à novidade, à criatividade e à conversação entre os educandos sobre temas em comum; que há possibilidades de se trabalhar conceitos relativos à biopolítica no ensino médio de forma que os educandos percebam na realidade social seres que são abandonados e utilizados para que outros possam viver mais e melhor. Por fim, argumenta-se que as aulas de Sociologia não precisam delimitar o futuro dos educandos, ajustando-os a determinados princípios do viver em sociedade, mas elas podem, de alguma forma, proporcionar momentos de abertura para o novo, para o *vir a ser* e para conversações sobre temáticas comuns. Senão, o ensino da Sociologia no nível médio perderia em muito de sua riqueza ao ficar restrito a conteúdos fixos e predeterminados, onde o trabalho escolar fosse nada mais do que uma simplificação dos conceitos sociológicos acadêmicos.

Palavras-chave: Estudos Culturais; Educação; Ensino Médio; Ensino da Sociologia; Biopolítica; Biopotência; Sala de Aula; Espaço Público.

Abstract

Theme: analysis of pedagogical actions built into the discipline of sociology in high school in seven classes from Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul campus Bento Gonçalves during the 2011 school year. **Justifications:** it observes the contemporary crisis in education, thus it concerns with the creation of public spaces and the trends to link the human formation to neoliberal interests. Search problems: this study asks about the possibilities of constituting pedagogical actions in Sociology to put in movement the power, creativity and openness of students to introduce something new in the world, about the possibility to introduce the world to the students from the theoretical conceptions about biopolitics, about the possibilities of building spaces connecting learning activities produced by the students and the processing of these activities into new teaching materials, on the possibilities to transform the classroom into a suitable place for chats between students from different groups around common themes. **Objectives:** to build an academic discipline of sociology in high school which not linked to the pretensions of modern spatial population; to analyze the political and pedagogical context of the mandatory inclusion of the discipline of Sociology in high school; to understand and analyze social and cultural aspects of students that comprised the research; to understand and analyze political and educational aspects of the school where the study was conducted; to discuss the legal linked between Sociology and the education for citizenship in our existing democracy; to build and analyze pedagogical actions for the discipline of sociology around the concept of biopolitics; to build and analyze teaching activities that facilitate the manifestation of creativity, of the uniqueness and intelligence of students; to build spaces of symbolic exchange between students from different classes on issues of Sociology classes. **Theoretical and methodological referential:** empirical and experimental study conducted in technical courses integrated into high school, involving seven groups with 170 youths. Teaching materials were prepared inspired by theoretical elaborations on biopolitics in Michel Foucault and Giorgio Agamben. The teaching activities were constructed from the biopolitical metaphors present in audiovisual works such as: Matrix (USA, 1999), Dirty and Pretty Things (UK, 2002), Maria Full of Grace (Colombia / USA, 2004), House M.D (USA, 2004) and E.T. the extraterrestrial (USA, 1982). As routing of reflection and discussion in the classroom about the biopolitical scenarios of movies, as well as on the power relations established between the characters, teaching activities somehow open to creative potential, imaginative and critical of learners were suggested. These activities were inspired mainly in definitions of biopotency in Peter Pal Pelbart, the potential of friendship by Giorgio Agamben, the notions of life in common and to become in the world as Hannah Arendt and André Duarte. All this as a form of resistance to biopolitical powers previously analyzed, creating a common space for conversation among students. **Final thoughts:** it debates the possibilities of building public spaces nowadays, it is concluded that there are possibilities to build a resume of Sociology not linked to any social order, that there are possibilities to build teaching activities in Sociology open to novelty, to creativity and conversation among students about issues in common, that there are opportunities to work with concepts related to biopolitics in high school so that the students actually perceive social beings who are abandoned and used so that others can live longer and better. Finally, it is argued that sociology classes do not need to define the future of the students, adjusting them to certain principles of living in society, but they can somehow provide moments of openness to the new, to become and for chats on common themes. Otherwise, the teaching of Sociology in high school would lose much of his wealth being restricted to fixed and predetermined content, where school work was nothing more than a simplification of the academic sociological concepts.

Keywords: Cultural Studies, Education, High School, Teaching Sociology; Biopolitics; Biopotency; Classroom; Public Space.

Lista de Gráficos

Gráfico 01: *Pergunta 26.* O que faria você se interessar mais pelas atividades escolares? (pergunta aberta). p. 81.

Gráfico 02: *Pergunta 24.* Circule uma nota de zero a dez em relação ao seu interesse em geral pelas disciplinas escolares. p. 82.

Gráfico 03: *Pergunta 2.* Você tem quantos anos? p. 138.

Gráfico 04: *Pergunta 9.* Numa média por semana, quantas horas você passa na internet por dia? p. 139.

Gráfico 05: *Pergunta 14.* Como você se define em relação ao uso do computador e dos softwares de textos, imagens, slides e vídeos? p. 140.

Gráfico 06: *Pergunta 10.* Numa média por semana, quantas horas você assiste TV por dia? p. 141.

Gráfico 07: *Pergunta 12.* Numa média, quantos filmes você costuma assistir por semana? p. 142.

Gráfico 08: *Pergunta 11.* Quantos livros de literatura você leu nesse ano? p. 142.

Gráfico 09: *Pergunta 16A.* Circule uma nota de zero a dez em relação ao filme *Matrix* do ponto de vista da sua importância para a discussão nas aulas de Sociologia. p. 164.

Gráfico 10: *Pergunta 16B.* Circule uma nota de zero a dez em relação ao filme *Coisa Belas e Sujas* do ponto de vista da sua importância para a discussão nas aulas de Sociologia. p. 167.

Gráfico 11: *Pergunta 16C.* Circule uma nota de zero a dez em relação ao filme *Maria Cheia de Graça* do ponto de vista da sua importância para a discussão nas aulas de Sociologia. p. 167.

Gráfico 12: *Pergunta 13A.* Atualmente você acompanha alguma série televisiva? Quais? p. 176.

Gráfico 13: *Pergunta 13B.* Atualmente você acompanha alguma série televisiva? Quais? p. 176.

Gráfico 14: *Pergunta 17.* Você já tinha assistido *House M.D* antes da sua apresentação em sala de aula? p. 176.

Gráfico 15: *Pergunta 15.* Dos filmes assistidos em sala de aula, qual o que você mais gostou? (marque somente um). p. 182.

Lista de Figuras

- Figura 01:** *Sala de aula.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947001913125090>>. p. 17.
- Figura 02:** *Aula interessante.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947405434497394>>. p. 21.
- Figura 03:** *Aprendizagem.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263529862303698>>. p. 22.
- Figura 04:** *Cultura jovem.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263298118903362>>. p. 23.
- Figura 05:** *Cabeça aberta.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947467703930226>>. p. 24.
- Figura 06:** *Matemática.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785948149723028290>>. p. 25.
- Figura 07:** *Conversa.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947827220987202>>. p. 26.
- Figura 08:** *Vida na Escola.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947938424636418>>. p. 27.
- Figura 09:** *Prova bimestral.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947928904894578>>. p. 28.
- Figura 10:** *Primeiro dia de aula.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947947476226626>>. p. 30.
- Figura 11:** *Ensino médio e técnico.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785948422087212610>>. p. 77.
- Figura 12:** *Desinteressados.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947388384054514>>. p. 78.
- Figura 13:** *Estudar.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947399047423650>>. p. 79.
- Figura 14:** *Vamos para a granja.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947640012888242>>. p. 80.
- Figura 15:** *Tempo apertado.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947828190757042>>. p. 82.

Figura 16: *Escola-prisão*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263547881579874>>. p. 121.

Figura 17: *Ano muito bom*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785948312464786290>>. p. 124.

Figura 18: *Educação bancária*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263744961102962>>. p. 126.

Figura 19: *Grades invisíveis*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263620672762514>>. p. 127.

Figura 20: *Homem Aranha*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263641746486962>>. p. 132.

Figura 21: *Essa é a vida de estudante*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263738377605234>>. p. 143.

Figura 22: *Pensamentos e o mundo*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785948250687305074>>. p. 144.

Figura 23: *Cityscape 2095*. AntiVJ. Disponível em: <<http://blog.antivj.com/wp-content/uploads/2012/03/timelaps-small3.jpg>>. p. 148.

Figura 24: *Eu fotógrafa*. Foto de jovem do ensino médio técnico do IFRS/BG. p. 149.

Figura 25: *Principles of Geometry*. AntiVJ. Disponível em: <<http://www.antivj.com/pog/>>. p. 151.

Figura 26: *Gráfico de satisfação*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5786263524597214354>>. p. 157.

Figura 27: *Filmes de 2011*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947865364336274>>. p. 158.

Figura 28: *Apresentação de vídeos*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947565425681154>>. p. 159.

Figura 29: *Atividades e filmes*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947733785112514>>. p. 160.

Figura 30: *Muitas provas e filmes*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785948158440835794>>. p. 161.

Figura 31: *E.T.* Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/DesenhosDosAlunosDoEnsinoMedioDoIFRSBG#5785947820564400546>>. p. 183.

Figura 32: *Novas amizades*. Desenho de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785948049661035602>>. p. 184.

Figura 33: *Jogo de Espelhos*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427049089633426>>. p. 187.

Figura 34: *Robô*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427188391531826>>. p. 188.

Figura 35: *Pasta de dentes*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII#5611449966357501634>>. p.190.

Figura 36: *Mão e lixos*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427184425337826>>. p. 191.

Figura 37: *Rostos digitais*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. p. 193.

Figura 38: *Torradeira*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611426793767429218>>. p. 195.

Figura 39: *Notebook*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII#5611450170318206482>>. p. 196.

Figura 40: *Exposição*. Foto do professor. p. 196.

Figura 41: *Escapamento*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450139982710066>>. p. 197.

Figura 42: *Controle do ar condicionado*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427265529879970>>. p. 200.

Figura 43: *Cachorro*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450112318978210>>. p. 200.

Figura 44: *Atari*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450018967258818>>. p. 201.

Figura 45: *Vela*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427080550629538>>. p. 202.

Figura 46: *Prato*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427191546044914>>. p. 204.

Figura 47: *Microondas*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450062504305826>>. p. 205.

Figura 48: *Jovens no Celular*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. p. 206.

Figura 49: *Alegria*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. p. 207.

Figura 50: *Conectados*. Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611426849247694450>>. p. 208.

Figura 51: *Notebooks e Fone.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427237161355186>>. p. 209.

Figura 52: *Turma no computador.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611426797109521906>>. p. 209.

Figura 53: *Aparelhos na árvore.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611449995857861858>>. p. 212

Figura 54: *CDs na grama.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611449980975807746>>. p. 212.

Figura 55: *Ipod e natureza.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427142722272882>>. p. 213.

Figura 56: *Colheitadeira.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII#5611450140781395922>>. p. 215.

Figura 57: *No tecnologia.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450134431526338>>. p. 216.

Figura 58: *Help.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII#5611450115294199570>>. p. 216.

Figura 59: *Televisão.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611426873739314562>>. p. 218.

Figura 60: *Televisão triste.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450063869498466>>. p. 219.

Figura 61: *Máquina de escrever.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611426825088988258>>. p. 220.

Figura 62: *Fita Cassete.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427055583578786>>. p. 220.

Figura 63: *Capa da revista.* p. 223.

Figura 64: *Territories.* Horacio Petre. Disponível em: <<http://www.cartoonmovement.com/cartoon/7191>>. p. 233.

Figura 65: *Carroça abandonada.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427233836453506>>. p. 250.

Figura 66: *Galpão.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE#5611450120695948658>>. p. 250.

Figura 67: *Espectro.* Foto de jovem do ensino médio do IFRS/BG. Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krnY-v7YmgE#5611427250117092194>>. p. 251.

Sumário

Introdução	13
 Capítulo I - 2008: o ano em que voltamos à escola	
1.1 A trajetória da Sociologia e considerações sobre minha experiência docente.....	33
1.2 Questionamentos sobre a Sociologia no ensino médio	57
1.3 Ensino médio: um <i>lugar</i> de abandono	67
 Capítulo II - Modernidade e pós-modernidade: novos desafios curriculares	
2.1 O conhecimento na modernidade	88
2.2 Ensinar tudo a todos	93
2.3 A massificação da igualdade	97
2.4 O controle sobre o futuro e a desordem	102
 Capítulo III - Itinerários de pesquisa	
3.1 Sobre os conceitos de biopolítica, vida nua e biopotência	109
3.2 O lugar da pesquisa	129
3.3 Os jovens pesquisados	137
3.4 A composição do trabalho investigativo.....	145
3.5 Os filmes e as atividades de ensino nas aulas de Sociologia	156
 Capítulo IV - Biopotência e sala de aula	
4.1 Tecnologia Travesseiro	185
4.2 Revista Tecnologia no IFRS	223
 Considerações Finais	 237
 Referências	 252
 Anexo I - Revista Tecnologia no IFRS	 259
 Apêndice I - Cronograma das Aulas de Sociologia em 2011	 275
 Apêndice II - Questionário Avaliativo do Ano Letivo de 2011	 278

Introdução

As palavras que compõem este trabalho revelam um percurso teórico realizado entre várias leituras, reuniões de orientação e seminários do PPGEduc/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), sobretudo aqueles de abordagem foucaultiana e dos Estudos Culturais. Uma caminhada que necessariamente deixou muitas lacunas, incertezas, porém questionamentos suficientes para continuar o percurso.

Sou professor de Sociologia no ensino médio desde 2001 e esperei por sete longos anos de trabalho, marcados por três greves, na rede estadual do Rio Grande do Sul, época de absoluta desvalorização da profissão docente, para que esta disciplina fosse finalmente incluída nos currículos escolares brasileiros. Dessa forma, as linhas traçadas por esta pesquisa narram também minhas vivências profissionais, principalmente após 2008, ano em que ingressei no Cap/UFRGS (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) como professor substituto de Sociologia.

O fato de compartilhar experiências didáticas com colegas do Cap/UFRGS, muitos deles também professores substitutos, preocupados em inovar metodologias de ensino e conteúdos curriculares para a educação básica, possibilitou que eu voltasse a olhar para a sala de aula como um espaço de aprendizagem significativo e, sobretudo, como um laboratório capaz de modelar novas práticas de ensino. Assim, a sala de aula da escola pública é o *locus* principal dos questionamentos desta pesquisa. É atuando neste espaço que me concebo enquanto profissional e pesquisador. É nela que ainda ocorrem encontros fundamentais para a constituição do *mundo*¹ na perspectiva de Hannah Arendt (2002):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos. (ARENDR, 2002, p. 247).

Desse modo, volto meus olhos para as possibilidades deste ambiente de encontro entre adultos e *novos*, concebido no Brasil no início do século XX como maquinaria para o disciplinamento e controle produtivo da população (GUIMARÃES, 2005). Atualmente, os

¹ Sobre a noção de *mundo* em Hannah Arendt, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2010) sintetizam que: *não se confunde com a terra onde eles (homens) se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. [...] o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros.* (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 823).

sintomas da *crise*² na educação, onde há [...] *mais do que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler* (ARENDRT, 2002), faz com que a sala de aula se converta, em alguns momentos, num espaço de angústias e frustrações. Infelizmente, correndo o risco das generalizações, jovens e professores podem ter para com a sala de aula uma relação muitas vezes marcada pelo *desinter-esse*, pelo isolamento, pela opressão, pela violência, que impedem qualquer abertura para o *vir a ser*³ e para a *vida em comum*⁴. Então, parto nesta

² Sobre a noção de *crise*, da forma como este trabalho a entende, é importante destacar a contemporaneidade do pensamento de Hannah Arendt através da sistematização realizada pelos pesquisadores Andre Duarte e Maria César (2010): *a crise contemporânea da educação é, pois, o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. [...] a escola é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”* (ARENDRT). *Deste modo, sua crise contemporânea tem que ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do homem contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo.* (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 827).

³ Entendo o *vir a ser* enquanto abertura para a novidade a partir de Hannah Arendt (2002). Por certo, esta noção adquire uma importância política na medida em que o destino humano pode estar cada vez mais circunscrito à ótica dos pressupostos *neoliberais* (FOUCAULT, 2007a) ou até mesmo do *fim da história*. David Harvey (2010) atribui à noção um significado notadamente moderno, no sentido que revela a abertura à transição histórica das sociedades modernas e a contrapõe ao *ser* da condição pós-moderna, na qual haveria uma absolutização do presente. Assim, segundo Harvey (2010), a homogeneidade fordista do início do século XX *gira em torno de um projeto social e econômico de vir a ser, de desenvolvimento e transformação das relações sociais, de arte áurica e de originalidade, de renovação e vanguardismo. A flexibilidade pós-modernista, por seu turno, é dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial [...]; no entanto, ela também personifica fortes compromissos com o ser e com o lugar.* (HARVEY, 2010, p. 304-305). Assim, da forma como a questão do *vir a ser* está posta em Harvey (2010), é importante destacar que neste trabalho a noção não está vinculada a qualquer idéia de projeto previamente definido por qualquer vanguarda. De modo diferente, sobre o *vir a ser*, os pesquisadores Duarte e César (2010) informam que Hannah Arendt no livro *A Condição Humana afirma que cada nascimento humano constitui um novo início, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis.* (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 823).

⁴ A *vida em comum* pode ser caracterizada como a perspectiva política de constituição de espaços públicos para o debate de temas de *inter-esse* de uma coletividade, enquanto base para as transformações sociais. A educação escolar, nesta perspectiva, acredito, poderia ter um papel na constituição possível desses espaços se deixasse de *olhar* os educandos enquanto portadores de identidades fixas e estáveis, além de abandonar suas intenções de inscrevê-los numa ordem social previamente definida, o que a torna, assim, repleta de componentes e compromissos metafísicos e teleológicos. Para o melhor entendimento da noção de *vida em comum*, destaco a análise do pesquisador André Duarte (2011): *a existência humana, simultaneamente singular e plural, somente se mostra em seu ser, isto é, somente revela um “quem”, para os outros e com os outros com os quais se compartilha, em atos e palavras, um mundo comum de aparências e fenômenos que a todos aparecem a partir de perspectivas distintas. Se a pluralidade é entendida por Arendt como um “fato”, isto se dá porque essa condição humana mantém relação direta com o mundo comum das aparências em que os humanos podem manifestar sua singularidade por meio de seus atos e palavras. Se isto é assim, então a pluralidade pode ser encoberta e passar despercebida ali onde prevaleçam condições sociais e políticas que induzam ao isolamento e à atomização dos indivíduos ou à homogeneização indistinta das massas.* (DUARTE, 2011, p. 32). Nesse sentido, podem parecer preocupantes as análises de Hannah Arendt (2002) sobre o ocultamento em nossa época do *senso-comum*, ou seja, de referenciais simbólicos compartilhados entre todos aqueles que vivem relações contingentes. Sobre esta *crise do comum*, Peter Pal Pelbart (2003) analisa que: *as formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários, sindicais... Perambulamos em meio a espectros*

pesquisa de um sentimento de *crise* na educação, tão bem caracterizado por Hannah Arendt (2002) na década de 1950 no contexto norte-americano, o qual torno *contemporâneo* para refletir sobre minhas posturas enquanto professor e pesquisador:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva de experiências da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDR, 2002, p. 223).

Assim, podemos estar diante de sintomas de *crise* na educação, vivenciados nas dificuldades de aprendizagem, nos encontros interditos em sala de aula ou quando *se aprende o dia inteiro sem por isso ser educado* (ARENDR, 2002, p. 247). Esta *crise*, por mais que se expresse por sentimentos subjetivos, sendo de difícil sistematização, me convida a um repensar constante sobre a minha prática educativa. Ciente de suas exigências, pergunto-me sobre as finalidades da educação escolar, mas não somente no sentido de destacar friamente para quem ou que tem suposta ou *verdadeiramente* servido, porém, na forma como eu mesmo posso dotar de sentido a minha prática de professor e pesquisador em sala de aula, diferenciando-me dos papéis que não quero assumir, das práticas que não quero estabelecer e daquilo que não desejo pronunciar para os jovens.

Mesmo que tudo isso não seja mais do que a busca por um fio condutor, algo para se apegar frente à multiplicidade de discursos que assaltam a educação, essa reflexão se faz necessária para que eu possa continuar a olhar com relevância qualquer trabalho investigativo e profissional em sala de aula. Neste ponto, o encontro com Hannah Arendt (2002) e sua concepção de educação enquanto *natalidade* foi fundamental, ou seja, a apresentação e a proteção do mundo para os *novos*, que nascem para o mundo e logo terão a *responsabilidade*⁵ para com ele. Assim, há uma concepção de educação que anima esta escrita, nascida de um sentimento de *crise* e que pode ser vislumbrada na argumentação de Hannah Arendt (2002):

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através

do comum: a mídia, a encenação política, os consensos, econômicos consagrados [...]. No entanto, sabemos bem [...] que quando compartilhamos esses consensos, estas guerras, esses pânicos, esses circos políticos, esses modos caducos de agremiação, [...] somos vítimas ou cúmplices de um seqüestro. (PELBART, 2003, p. 140).

⁵ Sobre a noção de responsabilidade em Hannah Arendt, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2010) sintetizam que: *Assumir responsabilidade pelo mundo – aquilo que Arendt denominava de amor mundi – significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não seja continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos. [...] Responsabilidade pelo mundo é, portanto, responsabilidade por sua continuação e conservação, aspecto que não se confunde com o conservadorismo tout court, pois Arendt (2005) ressalta que somente aquilo que é estável pode sofrer transformação. Para a autora, a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem.* (DUARTE, CÉSAR, 2010, p. 826).

do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de *vir a ser*. Assim, a criança, objeto de educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. (ARENDRT, 2002, p.234-235).

Assim, as minhas impressões destes anos de sala de aula, convivendo com jovens, com os quais me deparo como professor do ensino médio de escolas públicas, com nossas vidas sendo afetadas por este mundo e tendo a *responsabilidade* de inseri-los nas *conversações* sobre ele, terminam por me indicar algumas questões decisivas: que características do mundo poderiam ser descortinadas nas aulas de Sociologia? Quais são os aspectos que já conferem a eles inteligibilidade ao mundo? Como discutir visões de mundo que já circulam por suas cabeças? Como ser um mediador entre minhas leituras e perspectivas sobre o que há no mundo e a novidade que carregariam enquanto potencialidades? Como realizar uma prática educativa que levasse em consideração o *vir a ser* do mundo e da vida? Como adentrar em seus espaços culturais já bastante demarcados? Tudo isso num ambiente por vezes conturbado, que causa medo e aflição a muitos professores e pesquisadores que se distanciam da educação básica. Necessariamente, estas são questões em aberto, de fundo, apanhadas num cotidiano complexo, como tantas outras distantes de serem resolvidas.

Porém, todas as questões acima se defrontam com os sintomas de *crise* na educação que nos convidam ao pensamento. Como exemplo, pode-se observar alguns destes aspectos através de desenhos⁶ dos jovens de nível médio participantes desta pesquisa, que ousaram representar numa folha em branco seu ano letivo. Em um deles, pode se ler a sala de aula como sendo ilustrada enquanto um espaço ausente para qualquer vivência em *comum*. A sala de aula é retratada enquanto um vazio absoluto, representada, talvez, como um *não-lugar* (RIETH, 1995): um espaço em que seria impossível qualquer construção de vida comunitária, onde inexisteriam relações significativas que deixassem marcas e configurassem histórias de vida.

⁶ Todos os desenhos apresentados nesta tese foram feitos pelos estudantes do ensino médio do IFRS/BG. Eles foram coletados para esta pesquisa através de um questionário que foi preenchido em sala de aula ao final do ano letivo de 2011. Após todo o ano letivo, estes jovens retrataram em sua maioria suas próprias vidas na escola; eles de alguma forma estavam cientes que o desenho não seria a expressão de um conteúdo escolar que eu queria ver reproduzido, mas certamente sua realização sofreu influencia do trabalho realizado durante todo o ano. Assim, selecionei alguns que julguei mais representativos para as discussões desta pesquisa. As leituras que realizo das imagens produzidas pelos educandos são informadas, principalmente: pelo conhecimento que tenho do lugar da pesquisa, deles próprios, por minhas lentes teóricas e por minha capacidade criativa. De modo algum, tenho a pretensão de que as interpretações que realizo sejam as únicas possíveis, mas elas falam do meu olhar enquanto pesquisador e *autor* deste trabalho. Eles estão disponíveis através do link:

<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA>>.

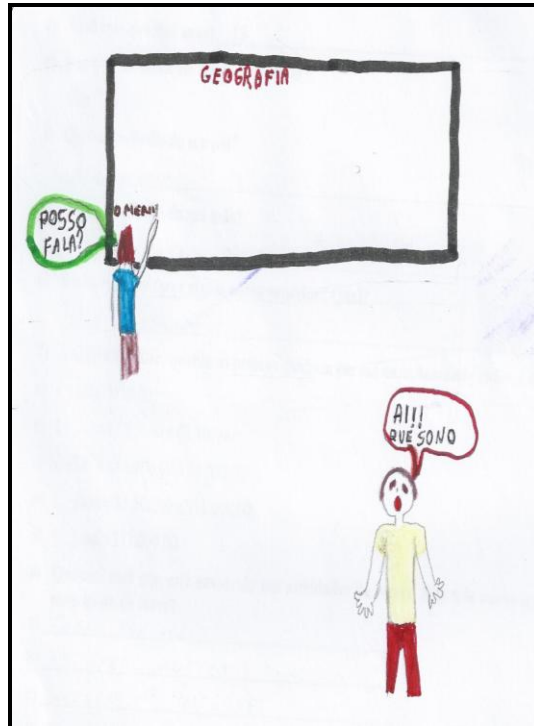


Figura 01

Alguns aspectos chamaram minha atenção para esta imagem. Primeiro, a tentativa da professora em manter uma posição de *autoridade*⁷, expressa na sua voz: [*Posso fala?*]; vazio de *autoridade*. Assim como um vazio de relações e de *vida em comum*; professora e jovem estão de costas um para o outro e a resposta não corresponde à solicitação: [*Ai!! Que Sono*]. Ele não quer ouvir nada; vazio de comunicação. Ambos sem pés parecem, então, presos, sujeitados ao vazio, não tem como sair, ir embora; vazio de possibilidades. A imagem é toda ela branca, não há mesas nem cadeiras, não há ninguém mais representado. Porém, pela

⁷ Sobre a noção de *autoridade*, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2010) sintetizam que: *Hannah Arendt empreende uma genealogia da noção de autoridade, ao distinguir entre a autoridade legítima, que teria desaparecido do nosso mundo político, e o autoritarismo, isto é, a ausência de autoridade em seu caráter legítimo. [...] a crise na educação é também uma crise da autoridade legítima, isto é, uma crise da perda de estabilidade, tanto do conhecimento quanto do próprio sentido de responsabilidade dos professores e dos adultos pelo mundo em que vivem.* (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 829). Dessa forma, a problema da autoridade em Hannah Arendt decorre do problema da tradição no mundo contemporâneo e da inexistência dos espaços públicos. Assim, André Duarte e Maria César (2010) informam que: *Para Arendt (2005), vivemos numa "sociedade de massas" que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição. Para a autora, vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos. À primeira vista, estas considerações parecem assumir um caráter elitista, quando não reacionário. Mas não se trata disso. O aspecto para o qual Arendt chama a atenção em sua reflexão sobre a crise da educação contemporânea diz respeito ao fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo. Afinal, como proceder criteriosamente nessa introdução educacional ao mundo quando a velocidade das transformações desse mundo é de tal monta que ele permanece desconhecido e estranho mesmo para os adultos que nele habitam e que, portanto, deveriam conhecê-lo?* (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 826).

situação da aula, pelo *barulho* que faz a professora pedir a palavra, parece haver outros. Entre muitos, o jovem só consegue expressar sua solidão e seu fechamento em si mesmo, no qual o sono é o exemplo máximo. Há um quadro negro que começa a ser preenchido. Nele, qualquer que seja seu conteúdo, não parece haver a mínima significação para quem quer dormir. A imagem do bocejo transparece ser mais um indício de tédio do que de relaxamento para o sono. Da boca aberta pode escapar um grito, lá já estão presentes os sinais de exclamação e a interjeição de dor.

O desenho é uma dentre tantas outras representações da *crise* na educação que poderiam ser descritas aqui. As respostas à *crise* dependem de um jogo de forças entre os atores envolvidos nela. Do mesmo modo que produz tédios e reinvestidas de enquadramento da educação pelo *Capital*, ela pode despertar novas possibilidades metodológicas e renovadas finalidades críticas. Talvez, eu esteja indo contra os sintomas da época, por querer continuar a vislumbrar a sala de aula como um lugar significativo de aprendizado, onde pode haver relações repletas de sentido e que marquem histórias de vida. Em todo caso, quero pensar sobre esta *crise*, refletir e agir sobre ela, não me resignar, marcar sua importância, tantas vezes negligenciada, pois *é difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida* (ARENDRT, 2002, p. 222) nestes tempos de crise econômica global onde tantas vidas são diariamente descartadas.

Entretanto, não parece menor o problema de um jovem representar a sala de aula como um espaço interdito para o relacionamento com os adultos, se queremos que a educação alcance a finalidade de educar os novos para o mundo, para que tenham a *liberdade*⁸ de *vir a ser* neste mundo (ARENDRT, 2002). Então, foi neste espaço, onde se produziu e por onde circula este vazio, que realizei esta pesquisa, no qual encontrei os sujeitos pesquisados e onde o sentimento da ausência não deixou de produzir implicações. Assim, ao adentrar no espaço da sala de aula, não se pode esquecer das vinculações entre as identidades culturais dos jovens, muitas vezes construídas fora da escola e em relação direta com a velocidade do consumo, da mídia e do excesso de produtos e marcas (SARLO, 1997), com os significados de monotonia, obsolescência, tédio e falta de interesse atribuído à sala de aula. As

⁸ Sobre a noção de liberdade em Hannah Arendt, André Duarte (2011) analisa que: *O pensamento político da potência das singularidades plurais, tal como articulado por Hannah Arendt, também nos permite pensar o conceito do político a partir da vinculação entre experiência política e experiência da liberdade, de sorte que a política radicalmente democrática seja entendida como aquela capaz de constituir um espaço comum para a contínua manifestação da liberdade e da singularidade de uma pluralidade de agentes. Em suma, a liberdade política manifesta-se naquelas relações que engendram um espaço comum habitado por homens e mulheres que aparecem uns aos outros por meio da ação e de palavras relativas aos assuntos que se colocam “entre” os agentes.* (DUARTE, 2011, p. 33).

experiências com a mídia e o consumo na atualidade podem impactar na forma como os educandos vivenciam a escola (SARLO, 1997). Todas estas representações, tanto as de excesso quanto as de vazio, configuram a fluidez dos *não-lugares*, sistematizados por Flávia Rieth (1995), numa resenha do livro de Marc Augé:

Os não-lugares, produtos da contemporaneidade, opõem-se à noção de lugar antropológico, designado desde Mauss por uma tradição fundada na idéia de totalidade. O lugar antropológico, mais do que o lugar do encontro do antropólogo com o nativo, é como a segunda natureza deste último. Nele os nativos vivem, celebram sua existência, residem, trabalham, guardam as suas fronteiras. Esse lugar foi escolhido pelos ancestrais, é o lugar dos descendentes, um lugar a ser defendido, ou seja, “[...] é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa”. O lugar antropológico se define como identitário, relacional e histórico. Identitário porque o lugar de nascimento, as regras de residência, etc., são como uma inscrição no solo que compõe a identidade individual. Referências compartilhadas que designam fronteiras marcam a relação com seus próximos e os outros. Por fim, é histórico na medida em que os nativos vivem na história. Em oposição, os não-lugares não se definem como identitários, relacionais ou históricos. Através dos não-lugares se descortina um mundo provisório e efêmero, comprometido com o transitório e com a solidão. Os não-lugares são a medida de uma época que se caracteriza pelo excesso factual, superabundância espacial e individualização das referências, muito embora os lugares e não-lugares sejam polaridades fugidias. (RIETH, 1995, 270-271).

Assim, a sala de aula pode estar marcada por aspectos de *crise*, onde a *conversação* entre jovens e adultos, a inteligibilidade, o *interesse*, ou seja, as relações próprias da existência em *comum*, tal como a *autoridade* e a *responsabilidade*, são contagiadas pela transitoriedade, o excesso, a ausência de significados, o isolamento e a solidão. Por outro lado, afetado pelas tensões que envolvem a sala de aula na escola pública, não posso deixar de vê-la como um espaço de *cultura* (SARLO, 1997), um espaço pelo qual vale a pena *conversar*, sobre a qual representações estão em disputa, onde sua significação última não foi decretada. Pode ser importante pensar a sala de aula como um lugar de possibilidades e de contingências e não de necessidades e de valores estabelecidos. Por certo, um espaço onde as práticas curriculares não foram ainda completamente normatizadas. Dessa forma, procuro manter um olhar enquanto professor e pesquisador que evite as generalidades, as respostas pré-concebidas e a absolutização das representações.

Desse modo, diante da figura 01, é preciso revelar que esta pesquisa rema contra a sua correnteza, embora reconheça a seriedade dos sintomas de *crise* apresentados. Este trabalho objetiva experimentar a sala de aula como um lugar que não tem a pretensão de modelar o futuro dos educandos, mas, mesmo que por instantes, em constituir-se como um ponto de referência para *conversações* e vidas, tanto para professores quanto para jovens, para que nela possam usar da criatividade, da *antropofagia* dos saberes, da construção de sentidos, da conectividade em rede, etc. Da mesma forma, a sala de aula pode se tornar um espaço onde o

professor de Sociologia consiga de alguma forma dizer aos seus jovens: *Isso está no mundo; Isso é o mundo; Sou também responsável por esse mundo; Vocês todos serão responsáveis por este mundo* (ARENDDT, 2002).

Atualmente, a sala de aula está enredada numa complexa disputa por sua significação, expressa, por exemplo, numa proliferação de *avaliações externas* que pretendem circunscrever as experiências que nela ocorrem. As definições sobre o que pode ser a sala de aula vão depender muito do *inter-esse*, da atuação de cada ator que nela se encontra ou a reflete, além da possibilidade de se gerarem instâncias públicas de *conversação*⁹ em torno dela. Em última instância, seria importante pensar a sala de aula como um espaço propício às multiplicidades, sem absolutizar os sintomas de sua *crise* nem qualquer definição que a ela venha a ser conferida.

Então, pode haver ainda diferenças na forma como as experiências em sala de aula são vivenciadas e nos sentidos que se pode atribuir a ela. Desse modo, do ponto de vista dos educandos, apresento outro desenho, coletado por esta pesquisa, que tematiza a sala de aula em dois momentos distintos e marcadamente diferenciados. Nesse caso, o desenho está separado em duas metades: no alto, uma estudante sentada, isolada, cheia de dúvidas, numa postura um tanto quanto desesperada, sua cabeça fervendo, não encontrando sentido para os números que lhe são transmitidos; em baixo, feliz, em pé, ao lado do quadro negro ou de alguma apresentação de *slides*, demonstrando ter encontrado algum sentido para a aula de Literatura. Ainda é uma representação de alguém ausente de sua turma, onde a vivência em *comum* parece não existir, porém, na metade inferior, sugere-se que haja encontros significativos com o professor, pois lá está seu nome: *Homero*. Na metade superior, transparece uma relação apenas com a matéria ensinada e a solidão parece ser a tônica.

⁹ Sobre o entendimento da ação política em Hannah Arendt, André Duarte (2011) informa que: *Se Arendt puder ser considerada como uma pensadora da comunidade, então, em sua reflexão, a comunidade política será pensada como designando aqueles laços, vínculos ou teias de relações que se formam entre agentes que se engajam politicamente em torno de alguma causa comum no interior das modernas democracias. Assim procedendo, eles criam entre si, por meio da performance de seus atos e palavras, novas formas de vida e novos espaços comuns destinados a durar enquanto persista o seu manter-se juntos, prescindindo, para tanto, de qualquer exigência relacionada à posse de propriedades essenciais ou substanciais compartilhadas por certo número de sujeitos.* (DUARTE, 2011, p. 29).



Figura 02

Nesta pesquisa, foram coletados outros exemplos de desenhos que retratam momentos de aprendizagem e de tédio em sala de aula. A próxima figura transparece uma relação individualizante com o conhecimento. Nele, a jovem realiza uma experiência solitária numa aula de astronomia, embora significativa, numa postura ativa de observação de estrelas e planetas. No outro canto, há uma cabeça aberta onde, certamente, tiveram que ingressar os conteúdos escolares, numa relação com o aprendizado que deixa pouco espaço para a ressignificação dos conteúdos. No desenho, transparece que os saberes escolares devam ser apreendidos e reproduzidos tal como apresentados em sala de aula.

É possível interpretar que o desenho tematiza os jovens com poucas vivências de aprendizagens em comum, realizadas em rede, com trocas mútuas entre eles e o professor. A apropriação dos conteúdos parece ser quase sempre individual e previamente estabelecida, o que reflete na representação negativa das provas, no canto inferior, enquanto momentos tristes e frustrantes, de reprodução do conteúdo apresentado em aula, onde muitas vezes não se atinge o nível esperado. Apesar disso, na figura 03, estão representados os filmes assistidos em Sociologia como uma experiência em *comum*, talvez pelo caráter lúdico do cinema. As indicações da série *House M.D* (EUA, 2004) e do filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982) de alguma forma demonstram que estas aulas tiveram alguma significação para a jovem.



Figura 03

No canto superior, um grupo de amigas está retratado em algum momento de lazer, certamente nos intervalos. Nota-se, neste desenho, que o lazer é compartilhado. A união entre elas é significativa e está bem representada pelas mãos dadas. Infelizmente, esta união não está retratada em momentos de aprendizagem. No desenho, não há professores, nem adultos; assim, os novos que segundo Hannah Arendt (2002) necessitariam da proteção dos espaços privados para seu pleno desenvolvimento são lançados ou abandonados pelos adultos num *espaço público próprio*. Essa noção de Hannah Arendt que envolve a separação dos jovens do mundo adulto e a consequente criação de um mundo próprio é sintetizada por André Duarte e Maria César (2010) nos seguintes termos:

Em vez de se estabelecer enquanto lugar fundamental de formação e preparação de jovens e crianças para o mundo público dos adultos, o campo educacional viu surgir métodos pedagógicos e psicológicos centrados na criança e no adolescente, os quais, ao serem entendidos como substratos psíquicos naturais, não históricos, viram-se alienados do mundo em que habitam e que precisam conhecer para poderem futuramente preservá-lo e transformá-lo. Não casualmente, foi em meio à proliferação do discurso psicopedagógico que se “inventou” a própria figura histórica da adolescência, entendida como uma idade-problema a ser continuamente vigiada, analisada e disciplinada. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 830).

Do mesmo modo, outros desenhos fazem menção a um mundo jovem, tal como a figura 04, com suas próprias referências, vivenciado na escola ou fora dela sem que haja qualquer interferência dos mais velhos. Talvez, a vivência na escola sofra os efeitos mais gerais da dissolução das fronteiras entre os espaços públicos e privados (ARENDR, 2002).

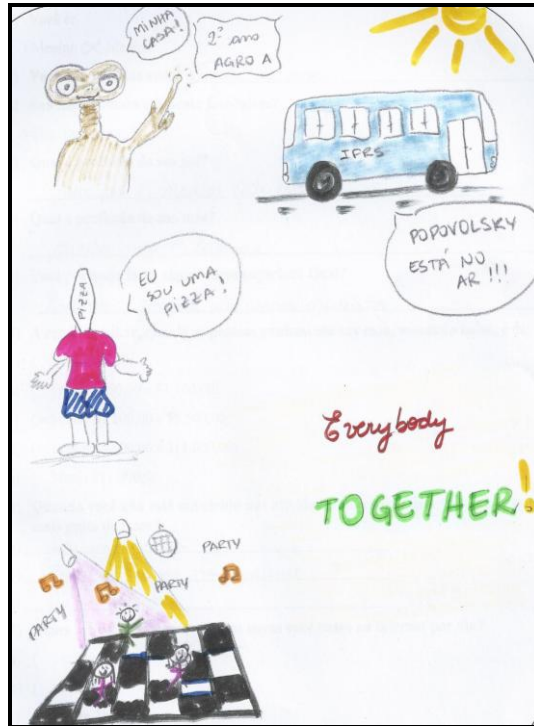


Figura 04

Os jovens, na contemporaneidade, tendem a compor suas próprias referências culturais, sem a interferência dos adultos, incentivados muitas vezes pelas inovações nas tecnologias de comunicação e pelo consumo. Este é um problema maior, não gerado especificamente pelo espaço escolar, mas que tende nele a se reproduzir, gerando uma dificuldade maior no relacionamento entre jovens e adultos e que se expressa continuamente na ausência de *autoridade* dos últimos, como se os adultos não tivessem nada a dizer sobre o mundo para os mais jovens. Assim, Hannah Arendt (2002) ao analisar a questão sugere que:

Os últimos a serem afetados por esse processo de emancipação (ocupação de espaços públicos) foram as crianças, e aquilo mesmo que significara uma verdadeira liberação para os trabalhadores e mulheres – pois eles não eram somente trabalhadores e mulheres, mas também pessoas, tendo portanto direito ao mundo público, isto é, a serem vistos, a falar e serem ouvidos – constituiu abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fator personalidade. (ARENDR, 2002, p. 237-238).

Assim, os jovens parecem se mover nesse mundo próprio na escola, composto por suas referências, para as quais os adultos que com eles convivem tem pouca familiaridade. Porém, como não há ainda neles a maturidade crítica e argumentativa para atuarem nos espaços públicos, ficam todos sujeitados a serem oprimidos por seus *iguais*, sem a necessária capacidade de reflexão e de defesa. Destes aspectos, percebo que há uma propensão pela formação de grupos muito pequenos em sala de aula ou entre turmas da escola que pouco se comunicam amigavelmente com os demais. Conforme, Hannah Arendt (2002), os jovens são

lançados aos espaços públicos sem a necessária formação para assumirem responsabilidades políticas. Os adultos, por sua vez, ao não se responsabilizarem pelos mais novos, acabam por inscrevê-los em relações de abandono e de opressão, sem que haja contestações possíveis que modifiquem as situações vividas.

É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (ARENDRT, 2002, p.241-242).

Os jovens, ao não estarem preparados para assumirem as responsabilidades características da idade adulta, transformam as vivências mais angustiantes na escola em representações de resignação, de vazio, de isolamento ou de indisciplina, pois eles se sentem responsáveis por seu fracasso ou sucesso na escola. Assim, parece comum o recurso a uma representação individualizante dos processos de aprendizagem, a uma relação resignada com a memorização dos conteúdos escolares, os quais aparecem como pacotes a serem fagocitados pelo estudante. Nesse caso, passa a ser desejável que os conteúdos escolares pudessem ser apreendidos por meio de uma máquina tal qual a do filme *Matrix* (EUA, 1999), onde os personagens incorporam habilidades através de softwares introduzidos diretamente em seus cérebros, conseguindo em segundos aprender a lutar todas as artes marciais existentes ou a até mesmo, instantaneamente, a pilotar um helicóptero.



Figura 05

Assim, nos desenhos apresentados há vários exemplos de isolamento representados pelos jovens: isolamento em termos de relação individual com os conteúdos escolares; isolamento em termos de resignação ou recusa em relação ao aprendizado; isolamento em termos de formação de um espaço público próprio com a consequente responsabilidade por seu fracasso ou sucesso escolar. Assim, a indisciplina ou qualquer forma que assuma a delinquência transforma-se numa resposta ativa e pré-política aos fatores de isolamento e ausência de vida em *comum* com os adultos. Analisando os desenhos coletados por esta pesquisa, nota-se que as representações de sala de aula entre os estudantes comumente oscilam entre o vazio de aprendizagem, a resignação aos conteúdos, a indisciplina e a própria responsabilização pelo aprendizado. Todas estas angústias podem se manifestar de forma um tanto quanto violenta contra os saberes ensinados pela escola, como parece estar representado no desenho abaixo:



Figura 06

Assim, será a sala de aula um espaço marcadamente representado por cenas de conflitos dos jovens entre si, com os saberes escolares e com os professores? No desenho abaixo, o jovem solitário em seus pensamentos, olhando para baixo, não consegue encontrar sentido numa aula em que todos fazem barulho e sua comunicação com o professor está completamente interrompida. O jovem queria acessar o conhecimento do professor, mas encontra-se impedido pelo seu próprio grupo. Ele parece não ter forças para impor sua

vontade, está passivo e, de alguma forma, circunscrito ao espaço de sua classe, resignado com sua situação.

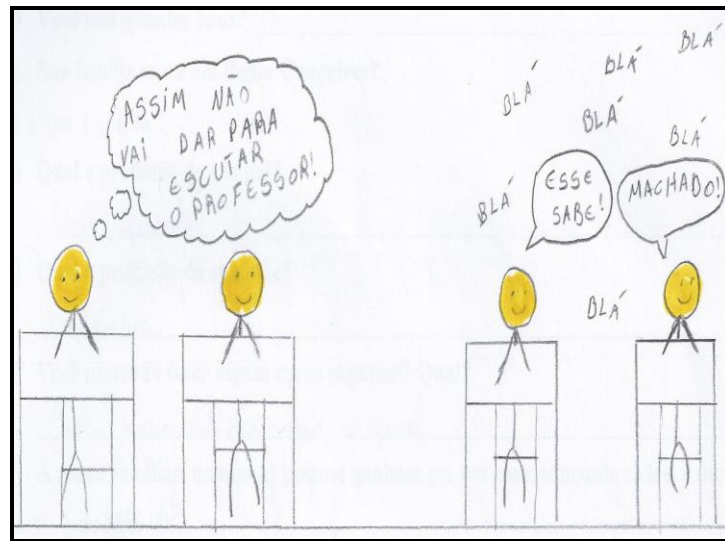


Figura 07

Chama a atenção na figura 07 novamente o problema da ausência de *autoridade* ou *responsabilidade* do professor, que também pode ser analisada enquanto ausência de relação significativa entre os adultos e os jovens. O que transparece nesta figura é o abandono dos jovens ao seu próprio grupo, o que está novamente representado é a ausência da intermediação dos adultos no espaço escolar. Para analisar todas estas representações pode ser frutífero observar a crítica de Hannah Arendt (2002) aos pressupostos escola-novistas que tendem, segundo a autora, a diminuir as diferenças entre jovens e professores:

[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinqüência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos. (ARENDRT, 2002, p. 231).

Da mesma forma, outro desenho também observa a sala de aula como um espaço de conflito, de ausência de *autoridade* dos adultos e de indisciplina. Conforme se pode pensar a partir de Hannah Arendt (2002), a indisciplina juvenil tem relação bastante próxima com o abandono da *autoridade* e da *responsabilidade* do mundo pelos adultos, os quais abandonam a criança e o jovem ao espaço público de um mundo próprio constituído por eles, sem a segurança e a proteção dos ambientes privados. *A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a*

responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. (ARENDRT, 2002, p. 240). Assim, no próximo desenho, enquanto jovens sentados na frente da sala de aula fecham seus ouvidos e se perguntam: [*Por que eles não calam a boca ?!*], a maioria sentada no fundo da sala faz a maior bagunça e atuam como tiranos, pois não há como seus *iguais* argumentarem contra eles. Na cena não há professor, não há relações entre jovens e adultos, nem qualquer aprendizagem. Porém, há outros conflitos retratados, entre um grupo de jovens, apoiados em sua força e número e que excluem uma jovem: [*Fora!*], a qual possui uma atitude competitiva com os demais: [*Eu sou melhor*]. Há a angústia com o tempo e com as avaliações, onde o caderno de estudos está isolado, fechado e não há ninguém com interesse em abri-lo. Da mesma forma, o desenho desqualifica a greve dos servidores como algo errado e que não poderia ter acontecido. A única positividade está na convivência com um grupo restrito de amigos no espaço escolar, certamente interrompida pela greve, relações de convivência que ocorrem fora do espaço da sala de aula, no pátio e em situações de descanso.



Figura 08

Os desenhos apresentados põem em questão a sala de aula, a problematizam enquanto espaço de construção de relações significativas de aprendizagem e de encontro entre jovens e adultos. Neles se expressa uma *crise*, marcada pelo vazio, pela ausência de relações com os professores, pela tirania do grupo, por um espaço público próprio dos jovens, pela indisciplina, pelo sofrimento, por uma relação conflituosa com os saberes escolares, pelo isolamento, etc. No desenho abaixo, o jovem se representa fazendo uma avaliação. Qual a

expectativa do professor em relação ao que será escrito nesta prova? Será uma reprodução daquilo que foi visto nos livros e exposto em sala de aula? Será por isso que esse momento é tão traumático? Para este desenho, cabe a recomendação de Hannah Arendt (2002): não se pode *arrancar de suas mãos (jovens) a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as (as novas gerações) em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo em comum.* (Arendt, 2002, p.247). Então, o que se espera de novo ou de inusitado em uma [avalhação bimestral]?



Figura 09

Diante de todas estas representações, me pergunto: será ainda possível construir relações de aprendizagem significativas no espaço da sala de aula? Quais caminhos possíveis para dotar de sentido este espaço? Quais as estratégias possíveis para estabelecer relações de aprendizagem? Quais as formas de construir essa relação de forma que o aprendizado se constitua em redes de conectividades entre jovens e professores? Como tornar a sala de aula um espaço de experiências comuns e compartilhadas? Como tornar as experiências em sala de aula significativas para as vidas de jovens e professores? Essas questões são, antes de tudo, a base desta pesquisa e representam um caldo de angústias e de problemas cotidianos que me movem à reflexão. Estas perguntas constituem o caminho que percorro para experimentar novas construções curriculares. Certamente, esta pesquisa não oferecerá respostas suficientes para todos estes questionamentos e aflições, porém será uma tentativa, uma experimentação para se poder ir mais além dos limites impostos por estes sintomas de *crise*. Por certo, uma

coisa precisa ser afirmada: alguns destes desenhos podem ter sido realizados como uma forma de crítica ao que revelam. Os estudantes também podem ansiar pela *liberdade do vir a ser* e encontraram, em uma folha em branco, um espaço oportuno para expressarem seus sentimentos e reflexões sobre a escola a qual pertencem.

Esta é, então, uma investigação preocupada com a sala de aula. Porém, a princípio, não ingressei no PPGEdu/UFRGS com a intenção de propor uma pesquisa que tivesse como espaço central a sala de aula. Talvez, por prever as dificuldades que encontraria para compor qualquer estudo com esse recorte. Assim, determinados acontecimentos mudaram os rumos desta história. Como exemplo, o ano de 2010 marcou uma virada importante em minha vida, a qual me encaminhou para a escrita deste trabalho, nele assumi o cargo de professor de Sociologia do IFRS/BG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul câmpus Bento Gonçalves). A exigência, na época, de que se cumprisse 40 horas semanais de forma presencial na instituição, a falta de docentes na área de Ciências Humanas, somadas a minha necessidade de ainda integralizar créditos para o curso de doutorado, inviabilizou qualquer projeto de pesquisa que não ocorresse dentro dos muros da escola.

Assim, não tive muitas alternativas senão transformar o meu tempo em sala de aula em meu espaço de pesquisa e propor um estudo sobre a temática do ensino da Sociologia no nível médio. O fato de ser professor das turmas em que realizei a pesquisa ajudou na coleta de dados; tive o privilégio de acompanhá-los durante todo o ano letivo de 2011¹⁰ e isso contribuiu para construirmos uma relação de confiança, essencial para os educandos se expressassem de forma aberta e criativa nas atividades de ensino. Grande parte deles consentiu na utilização de seus trabalhos nesta pesquisa, mas tive o cuidado de não expor seus nomes.

Ingressar por concurso no IFRS/BG representou um momento de euforia e o fruto de um grande esforço de estudo. Logo após assumir o cargo, passadas essas primeiras emoções, encontrei uma realidade um pouco diferente da esperada. Nela, como já foi dito, tinha que cumprir, na época, toda a carga horária de forma presencial; faltavam professores de humanidades; estava lotado de atividades de ensino, quase que inviabilizando projetos de pesquisa e extensão; além de ter que lecionar em diferentes níveis; ter apenas um período semanal para as aulas de Sociologia no ensino médio; encontrar problemas na implementação da disciplina; problemas de infraestrutura característicos da rápida expansão da Rede Federal;

¹⁰ Ver no Apêndice I deste trabalho um cronograma das atividades de ensino elaboradas para a realização desta pesquisa durante o ano letivo de 2011. Nele, as aulas estão separadas por bimestre, que era na época a forma de organização curricular da escola. Apresenta-se, assim, a sequência dos filmes e das propostas de atividades escolares realizadas.

ausência, na época, de conselhos deliberativos na instituição; problemas na estrutura e na regulamentação da carreira de docente do EBTT (Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico); perspectivas de congelamento de salários, etc. Todos esses fatores dissiparam o brilho inicial de estar ingressando na Rede Federal e me senti quase como a representação, logo abaixo, que a jovem fez de sua entrada na instituição. Parece-me que ela retrata o seu primeiro dia de aula; a euforia por ter ingressado no IFRS/BG contrasta com as dificuldades que ela terá pela frente, o que faz evocar seu espaço privado de conforto: [Mãae!!].



Figura 10

As dificuldades não anulam todas as potencialidades que existem na instituição e participar ativamente deste espaço escolar, durante os últimos anos, trouxe muitas aprendizagens. Neles, ocorreram duas greves que somaram juntas quase 100 dias paralisados; a última em 2012 atingiu todo o IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), eventos que nunca tinham ocorrido na história de mais de cinquenta anos de escola técnica em Bento Gonçalves. Hoje, participo como coordenador da Seção Bento Gonçalves do Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica) e ingressei eleito pelos meus pares no primeiro conselho de câmpus do IFRS/BG. Toda esta experiência ensina-me que as melhorias da educação em geral, assim como de qualquer local de trabalho, só virão com a continuidade das *conversações* nos espaços públicos e que a preparação para estas poderiam estar presentes na formação de qualquer professor.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivos principais apresentar, analisar e avaliar uma série de práticas educativas para a disciplina de Sociologia no ensino médio, construídas por este autor. Estas práticas visam ampliar as potencialidades criativas dos docentes envolvidos, neste momento, num processo de construção e de debates sobre a implementação desse novo componente curricular nas escolas brasileiras. Assim, este estudo debate a vinculação legal do ensino de Sociologia como a formação para a cidadania¹¹, problematizando a vinculação da disciplina escolar com qualquer ordem social¹².

Dessa forma, a experiência fundamental presente neste trabalho está na vinculação do currículo escolar de Sociologia com a análise de fenômenos ligados ao controle das populações. Ele se afasta, num primeiro momento, de conteúdos estatísticos e descritivos sobre a composição das sociedades. Porém, propõe reflexões sobre um poder identificado com a economia de mercado *neoliberal*¹³, o qual se capilariza no tecido social e se apoia na produção de efeitos na subjetividade, na elaboração de novas habilidades, de novas formas de comunicação, na seleção daqueles que podem ser descartados, chegando até a se expressar nas maneiras como os indivíduos se relacionam com o próprio corpo. Como complementos dessas análises, foram desenvolvidas atividades didáticas que procuraram fomentar novas

¹¹ Nos dispositivos legais a noção de cidadania está, na minha análise, vinculada a inscrição do educando numa identidade transcendente, tal como a de *nação*. Do mesmo modo, pode-se problematizar a noção de cidadania vinculada a movimentos sociais que tornam as identidades étnicas, de gênero, sexuais, etc. em essências unificadoras para a conquista de direitos sociais, políticos e econômicos. Por mais que essas conquistas sejam importantes, a noção de cidadania em Hannah Arendt está comprometida *com a potenciação radical da democracia, entendendo-a como constituição e abertura de novos espaços comuns para o exercício ativo da cidadania e como invenção de novas formas de relacionamento, de sensibilidade e de amizade entre os agentes, criações para as quais se prescinde de qualquer consideração a respeito de uma identidade comum que unificaria a priori tais agentes. [...]. A noção arendtiana de pluralidade é central, sobretudo, para pensarmos a vida política em sentido democrático-radical, isto é, entendendo-se a democracia não apenas como regime político dotado de certo aparato jurídico e institucional mínimo, mas a partir do efetivo exercício da cidadania em atos e palavras dos cidadãos.* (DUARTE, 2011, p. 31).

¹² O conceito de ordem social é entendido neste trabalho enquanto vinculação a um poder que o constitui. Para uma melhor análise desse conceito e de suas implicações para a educação escolar, cito as análises de Bauman e May (2010): *estar no controle deve significar, de um jeito ou de outro, seduzir, compelir ou de alguma maneira forçar alguém, sempre considerado parte das condições sociais, a se comportar de maneira a ajudar a obter o que se quer. Em regra, o controle sobre uma situação significa exclusivamente o controle sobre outras pessoas. Tais expectativas se traduzem na crença de que a arte da vida implica ao mesmo tempo fazer amigos e controlar pessoas. Apesar de esses objetivos estarem nitidamente em tensão, a sociologia pode então ver seus serviços reunidos nos esforços para criar ordem e expulsar o caos das situações sociais.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 267).

¹³ O uso neste trabalho do termo *neoliberalismo* faz referência às análises de Michel Foucault (2007) e estão sintetizadas em Veiga-Neto (2012), o qual afirma que: *Não propriamente como uma ideologia ou uma teoria econômica, o neoliberalismo deve então ser entendido como uma maneira de vida, como uma forma de ser e estar no mundo, orientada para o consumo (como já era o liberalismo) e, principalmente, para a competição; a exacerbação da competição como imperativo neoliberal maior. Mais do que nos enganar em relação a uma realidade verdadeira que estaria para além dele, uma realidade que ele mascararia ou inverteria, o neoliberalismo se faz a própria e única realidade possível, no seu sentido mais pleno e totalitário, mais sufocante e insidioso, mais microfísico e capilar.* (VEIGA-NETO, 2012, p. 200-201).

representações nos educandos, mobilizando suas potencialidades criativas e críticas. O estudo empírico foi realizado em cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Ensino, envolvendo no total sete turmas de primeiro, segundo e terceiros anos, abarcando 170 alunos.

Então, lancei-me no desafio, obviamente incompleto, de elaborar conteúdos escolares, materiais didáticos e atividades de ensino; selecionar filmes, séries de televisão, contos, fotografias e charges; criar reflexões, debates e exposições em sala de aula; propor a escrita de textos, a composição de imagens, vídeos e desenhos. Todo um material didático que tivesse alguma relação com as elaborações teóricas sobre o conceito de biopolítica em Michel Foucault (1999, 2005, 2007a, 2007b) e Giorgio Agamben (2002, 2004, 2005), assim como, em correlação com esse conceito principal, procurei que o debate sobre estes conteúdos curriculares encaminhasse possibilidades criativas nos educandos e que estas fossem conectadas em rede, em torno das definições de biopotência em Peter Pal Pelbart (2003), das potencialidades da amizade e da vida em comum segundo Giorgio Agamben (2009) e do *vir a ser* no mundo de Hannah Arendt (2002).

Assim sendo, a maior dificuldade que enfrentei neste trabalho foi a de traduzir essa complexidade teórica para o currículo do ensino médio. Uma saída possível para esse dilema foi a de não transformar, acima de tudo, esses conceitos e noções teóricas em conteúdos simplificados e sistematizados para uso em sala de aula. Portanto, optei por seguir esses autores e suas construções teóricas enquanto fontes de inspiração, por usá-los para me fazer pensar em novas propostas curriculares e em atividades de ensino abertas ao potencial criativo do educando. Minha ousadia nesta pesquisa foi a de, talvez, pretender usá-los como *fogos de artifício*, cujo brilho e estouro fosse parte de processos criativos e imaginativos para a inovação das minhas atividades de ensino. Isto tudo, em síntese, foi o meu olhar e a minha prática em sala de aula, a minha intencionalidade e é o que dá um sentido experimental a este trabalho.

Por fim, a pesquisa que está entre seus dedos é, antes de tudo, um cruzamento entre reflexões teóricas, vivências profissionais, angústias cotidianas, conversações políticas e limitações de tempo e espaço. A soma destes fatores produziu uma experiência curricular sobre o ensino da Sociologia. Espero que as Ciências Humanas na educação técnica se sintam valorizadas e prestigiadas com esta pesquisa.

Capítulo I

2008: o ano em que voltamos à escola



<http://www.cartoonmovement.com/cartoon/5486>

1.1 A trajetória da Sociologia e considerações sobre minha experiência docente

Pouco tempo antes do Ministério da Educação brasileiro lançar a Resolução nº 4, de 16 de Agosto de 2006, que alterava as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) para fazer voltar aos currículos escolares nacionais a disciplina de Sociologia, a cidade de São Paulo, exatamente no mês anterior, num final de semana, foi varrida por uma série de ações violentas promovidas por organização criminosa que teve grande repercussão internacional¹⁴. Na época, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, ao comentar a onda de violência que paralisou a cidade de São Paulo, a relacionou com a situação caótica do sistema carcerário do país e convocou a educação para responder aos ataques e, com isso, reconstituir a ordem e a paz social em longo prazo:

Se tivéssemos investido em educação nos anos 70, 80 e 90, muitos destes jovens presos estariam trabalhando [...]. A verdade é que essas pessoas (as que participaram dos ataques), todas elas, a maioria jovem, na década de 80 eram crianças de quatro anos [...]. Na década de 80, não se cuidou de nossas crianças e adolescentes. (SILVA, 2006 *apud* NOSSA, 2006).

¹⁴ Como exemplo, consulte os *links*: <<http://www.nytimes.com/2006/05/15/world/americas/15iht-web.0515brazil.html>>; <http://elpais.com/diario/2006/05/14/internacional/1147557606_850215.html>.

Estas afirmações não causam espanto, pois a educação escolar é há tempos vinculada à resolução de *crises* sociais; assim, constantemente se reafirma nos centros de poder sua eficácia biopolítica, julgando-a central no cuidado para com a vida de crianças e adolescentes e, portanto, capaz de inscrevê-las no ordenamento da *nação*. Não é minha intenção encontrar nexos causais entre a série de crimes em maio de 2006 em São Paulo e o retorno da Sociologia às escolas brasileiras. Porém, a fala do ex-presidente é significativa ao reafirmar em seu discurso a relação entre educação escolar e a inscrição do educando numa determinada ordem social. Quando a Sociologia torna-se obrigatória nas escolas, seu retorno é justificado por tal relação em vários documentos do MEC (Ministério da Educação) e do Congresso Nacional. Neste trabalho de pesquisa, quero argumentar em outro sentido, ou seja, que a presença da Sociologia nas escolas não precisaria necessariamente estar vinculada à defesa de uma ordem social qualquer, mesmo que seja chamada de democrática.

O retorno da Sociologia às escolas brasileiras expõe certas intencionalidades ou razões de ser para a disciplina. As representações de seus professores para suas finalidades, conforme as pesquisas de Mota (2005) e Moura (2011), encontram-se em grande parte vinculadas às noções de cidadania, de crítica e de autonomia do educando, tal como pressupõe a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (1996). Ampliando estas representações, gostaria de argumentar em favor de outros sentidos possíveis para o retorno da Sociologia, apoiados no referencial analítico das Ciências Humanas e tendo como horizonte a mobilização das capacidades reflexivas e criativas de professores e educandos em sala de aula. O pressuposto básico desta proposta é o de não associar o ensino de Sociologia à defesa de qualquer ordem social ou tratá-la dentro de um processo de socialização para determinadas relações sociais. Nesse sentido, a disciplina deixaria em aberto, em alguma medida, as potencialidades do *vir a ser* dos jovens (ARENDDT, 2002).

Sendo assim, é preciso estar atento para as reflexões de Hannah Arendt (2002) sobre as relações entre educação e política, quando ela afirma que não é pela educação escolar que se cria uma ordem social previamente projetada. Isto, porque o ato político se caracterizaria, conforme Kant (2004), pela atuação entre iguais no *espaço público* através da persuasão. Assim, educar para uma categoria social idealmente constituída é limitar a liberdade do educando em responsabilizar-se futuramente pelo mundo, pois parte-se do pressuposto de que os educadores conhecem o futuro ou já sabem previamente qual ordem será melhor para ele. Nas palavras de Hannah Arendt (2002):

Mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois do

ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDRT, 2002, p. 225-226).

Talvez não seja minha intenção, enquanto professor, nem devesse ser a da Sociologia enquanto disciplina escolar, ter a pretensão de ensinar ao educando a se identificar com alguma ordem social constituída ou a se constituir. Entretanto, a inclusão da Sociologia no ensino médio carrega uma forte relação legal com a formação para a cidadania. Em síntese, os PCN+ Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Sociologia (BRASIL, 2006) apresentam a disciplina reforçando esta vinculação, onde:

o professor e o aluno poderão avançar ainda mais, se forem criadas oportunidades de atuação cidadã, isto é, se o aluno puder protagonizar a mudança, mesmo que pequena, viabilizando o exercício da cidadania dentro ou fora da Escola. Propostas de ações democráticas no interior da Escola (análise das relações de poder envolvendo a Direção, o Grêmio Estudantil, a APM etc.), encaminhamento de propostas para solucionar problemas da comunidade para a Câmara Municipal ou associações de bairro (questões ecológicas, poluição visual e sonora, por exemplo) são possibilidades de atuação do aluno. (BRASIL, 2006, p. 91).

Assim, a disciplina está constituída pelos dispositivos legais enquanto ferramenta didática para a construção de um ser capaz de atuar numa ordem social mais flexível. Isso possivelmente impacta nas propostas que estão sendo apresentadas para sua sistematização curricular, como exemplo, a de Liedke Filho (2009)¹⁵, e na preparação de seus livros didáticos¹⁶. Ao analisar as finalidades legais da também atual obrigatoriedade do ensino de

¹⁵ Deste autor é o referencial curricular da Sociologia para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que foi construído a partir dos documentos oficiais do MEC e de organismos internacionais como a UNESCO. O documento se refere basicamente à construção de uma *cultura de paz* nas escolas como possibilidade de pacificar cenários de vulnerabilidade e de risco social, através da disciplina de Sociologia. É bastante presente, neste referencial, a defesa da ordem democrática e a promoção da cidadania, situando um dos papéis da Sociologia, conforme expresso no PCN (1999): *a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.* (LIEDKE FILHO, 2009, p. 94). Há no documento um excesso de temas, habilidades e propostas de atividades para a disciplina de Sociologia, que demandariam muitas horas de aulas, o que o torna irreal pelo tempo que qualquer atividade reflexiva e analítica requer no ensino médio, a não ser que o ensino de Sociologia se converta na apresentação fria de conceitos sistematizados em sala de aula. Em geral, o documento relaciona a disciplina com a construção da cidadania, com os princípios do *aprender a aprender*, com a integração do educando na sociedade, com a compreensão das transformações sociais, a compreensão de mecanismos de exclusão, com a construção de uma *cultura de paz*, com a mudança em aspectos pontuais da realidade de vida do educando visando um meio social mais seguro, etc. De tudo isso, fico com o alerta de Veiga-Neto (2012), obviamente retirado de contexto, mas que nos convida à reflexão: *A questão que se coloca, para muitos de nós, é saber como defender e promover pelo menos alguns dos princípios e objetivos acima referidos, bem como opor-se a outros; além do mais, como fazer tudo isso sem aderir à racionalidade e às práticas neoliberais.* (VEIGA-NETO, 2012, p. 200).

¹⁶ Não foi realizada neste trabalho uma análise dos livros didáticos de Sociologia que chegaram às escolas somente em 2012. Segundo documento do PNLD para a Sociologia (BRASIL, 2011), de 12 livros analisados apenas 2 foram sugeridos para escolha dos professores. O documento revela a dificuldade atual de os materiais didáticos de Sociologia traduzirem as ferramentas conceituais das Ciências Sociais para o ensino médio como

Filosofia, Silvio Gallo (2012) problematiza a relação entre seu ensino e a formação para a cidadania. Acredito que suas hipóteses podem ser aplicadas ao caso da Sociologia; como exemplo, o autor afirma que os movimentos que tornaram possível o retorno da Filosofia às escolas:

fizeram parte de uma maquinaria dessa governamentalidade democrática (que se instalou no Brasil com o processo de redemocratização). Com isso, queremos dizer que o debate em torno da obrigatoriedade do ensino de filosofia, bem como sua recente aprovação, não são compreendidos com o simples apelo a uma discussão de fundo ideológico ou mesmo político-ideológico. Os vários movimentos, os argumentos utilizados, o dispositivo legal instaurado, a articulação do ensino da Filosofia com a formação para a cidadania fazem parte de uma complexa rede microfísica que atende à conformação dessa governamentalidade. (GALLO, 2012, p. 62-63).

Dessa forma, Silvio Gallo (2012) questiona a vinculação da educação escolar com uma determinada ordem social. Por outros caminhos, o pesquisador Amaury Moraes (2011) também problematiza esses vínculos. O autor afirma que as narrativas sobre a constituição da obrigatoriedade da Sociologia tendem a relacionar a disciplina com a ordem democrática. Contudo, conforme Moraes (2011), tais laços não se apresentam tão emaranhados historicamente. Assim, para o autor, hipóteses que relacionam a disciplina com as pretensões, em cada época, da burocracia educacional no poder podem ser exploradas.

A problematização da vinculação do currículo escolar de Sociologia com uma determinada ordem política não está, no conjunto desta pesquisa, de forma alguma esgotada. Contudo, mudanças nas intencionalidades governamentais marcaram a história da Sociologia nas escolas e, conseqüentemente, a minha vida de Licenciado nesta disciplina. O certo é que o desenrolar das modificações na legislação educacional desde a reabertura democrática no Brasil impactaram minha história profissional. Para os próximos atos desses acontecimentos,

forma de potencializar a capacidade analítica do estudante; assim, critica a excessiva simplificação dos conteúdos escolares. Desse modo, afirma que: *as dificuldades revelam, em alguma medida, a precariedade do repertório de recursos didáticos de que dispomos no campo da Sociologia escolar.* (BRASIL, 2011, p. 16). Os parâmetros para a análise dos 12 livros versam principalmente sobre: a promoção do estranhamento ou desnaturalização do social; a mediação do plano teórico com a realidade social do aluno; o potencial analítico das ferramentas conceituais abordadas pelo livro didático; a diferenciação de suas propostas metodológicas e teóricas; a adequação de sua linguagem; a manutenção da autonomia do professor; a promoção da diversidade cultural; a articulação das diferentes áreas das Ciências Sociais. Apesar dos problemas encontrados na maioria dos livros, o documento analisa que a área caminha para a formação de alguns consensos, nesse sentido afirma que: *tanto em debates recorrentes em eventos científicos, como nos estudos desenvolvidos em torno do ensino de Sociologia na educação básica, começa a se formar um consenso a respeito do papel da Sociologia no ensino médio, como ferramenta capaz de produzir no aluno a imaginação sociológica, no sentido de fazê-lo saltar da condição de sujeito inserido em práticas individuais para a condição de agente de práticas sociais mais amplas.* (BRASIL, 2011, p. 14). Além disso, o documento reafirma a relevância do trabalho com imagens em sala de aula como potencializador do pensamento, assim critica os livros didáticos por apresentarem: *poucas charges, letras de música, excertos de obras literárias, filmes, fotografias, conteúdos da internet e materiais publicitários para exercício da análise sociológica. No geral, os livros também exploram pouco as imagens como ferramentas para provocar a reflexão. Com frequência, imagens são usadas apenas como ilustração dos conteúdos.* (BRASIL, 2011, p. 16).

gostaria de propor aos docentes de Sociologia, através das reflexões aqui expostas, uma abertura às múltiplas possibilidades conceituais, teóricas e temáticas que o ensino desta disciplina pode configurar, ressaltando suas possíveis dimensões analíticas e criativas para a potencialização do pensamento¹⁷ em sala de aula.

Quando realizei o meu curso de licenciatura em Ciências Sociais, entre os anos de 1994 e 1999, era de certo modo frustrante o fato de a Sociologia não ser ainda contemplada nos currículos escolares, o que restringia para nós estudantes as possibilidades profissionais imediatas à formatura. Então, muitos ambicionavam a aquisição rápida de uma vaga nos programas de mestrado como alternativa à baixa perspectiva profissional da área. Na época, o debate com o governo para a inclusão da Sociologia ao ensino médio não tinha perspectivas favoráveis tendo em vista o crescimento dos discursos pautados na interdisciplinaridade da educação escolar¹⁸.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) (BRASIL, 1999) preconizavam um tratamento não disciplinar ao currículo, baseados em documentos já apresentados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e pelo Congresso Nacional: o Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) n° 15/98; a Resolução CEB n° 03, 26 de junho de 1998. Caso essa perspectiva curricular fosse efetivamente implementada, é provável que os concursos para professores da área assumissem o formato genérico de Ciências Humanas e começassem a contemplar os licenciados em Ciências Sociais, como ocorre em concursos públicos na Prefeitura Municipal de Porto Alegre e, recentemente, nos concursos dos Ifes (Institutos Federais de Educação) de que participei. Até o momento, minha experiência com propostas curriculares interdisciplinares ou integradas que possibilitam concursos genéricos em Ciências Humanas mostram que tais propostas ficam ainda muito restritas ao papel, pois na prática os saberes em sala de aula continuam fortemente fragmentados e eu, sem formação universitária ou continuada, já precisei atuar como professor de Geografia, História e Filosofia.

¹⁷ Para a noção de *potência do pensamento* ver a argumentação de Agamben disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>>.

¹⁸ Recentemente, houve novas investidas do MEC para uma articulação interdisciplinar do ensino médio. Em 2009, foi aprovado pelo CNE o documento *Ensino Médio Inovador* (BRASIL, 2009) que aponta para essa demanda. Porém, conforme levantamento de Daniela Amaral e Renato Oliveira (2011), foram apresentadas no Congresso Nacional, após a aprovação do documento *Ensino Médio Inovador* (BRASIL, 2009) 12 proposições de deputados federais para a inclusão obrigatória de novas disciplinas no currículo do ensino médio. *Observa-se, nesse contexto, que a direção que o MEC pretende dar ao ensino médio contrasta com as propostas apresentadas pelos congressistas, isto é, o MEC quer inovar, abordar de forma interdisciplinar os conteúdos ensinados, ao passo que alguns deputados querem fragmentar e disciplinar ainda mais o conhecimento e os conteúdos escolares.* (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 226).

Nesse sentido, é compreensível que a luta, no final dos anos 1990, dos profissionais da Sociologia fosse por sua inclusão enquanto disciplina obrigatória no currículo, o que estava na contramão do discurso preconizado pelo MEC (BRASIL, 1999), mas ajustado à prática disciplinar das escolas. Assim, uma das bases de defesa da obrigatoriedade da Sociologia estava no argumento de que somente um profissional com formação sociológica é capaz de *garantir-lhe um espaço na escola, um espaço para que seus temas e discussões fundamentais cheguem aos estudantes* (MOTA, 2005, p. 96). Porém, estavam muito latentes as dificuldades que a Sociologia enfrentaria nesta época para se viabilizar enquanto disciplina obrigatória, haja vista as noções de interdisciplinaridade que animavam as políticas curriculares. Sobre estas dificuldades, o pesquisador Amaury Moraes (2011) relata que:

de acordo com as DCNEM, as escolas poderiam diluir os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos e – certamente a principal razão – pretendia-se transitar para um currículo o menos “disciplinarizado” possível, haja vista a organização por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. (MORAES, 2011, p.370).

Eu, particularmente, teria gostado de iniciar minha carreira docente logo após a formatura e realizar meus estudos de pós-graduação em Educação, porém eram escassos os concursos públicos para Licenciados em Ciências Sociais na época. Esta situação persistia, embora a Lei nº 7.044, ainda de 1982, tivesse sido importante para flexibilizar os currículos em relação à sua obrigatoriedade profissionalizante, ampliando as disciplinas formativas gerais e possibilitando espaços para a Filosofia e a Sociologia nas escolas. Contudo, seus efeitos para esta última foram modestos. Além disso, os anos de 1990 foram particularmente pessimistas para o alargamento dos currículos escolares; pelo contrário, no Estado de São Paulo houve, conforme Moraes (2011), reduções de carga horária nas grades curriculares no ensino médio. *Nesse contexto, em várias escolas, a disciplina Sociologia acabou muito prejudicada, em vista da maior valorização dada pela tradição às outras disciplinas.* (MORAES, 2011, p. 368).

Dessa forma, o cenário para um licenciado em Ciências Sociais no Rio Grande do Sul no fim dos anos 1990 não era nada favorável. Mesmo assim, talvez com mais esperança do que com motivos racionais, lembro-me de que havia a expectativa, com base na atuação das associações de sociólogos, de inclusão da disciplina no ensino médio através do PL (Projeto de Lei) nº 3.178/1997 de autoria do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT/PR) (Partido dos Trabalhadores do Paraná). Esperávamos que as pressões corporativas junto ao

Congresso Nacional e aos partidos políticos de esquerda pudessem ser decisivas para a aprovação desse PL.

Certamente devido a este quadro, no segundo semestre de 1999, época de minha formatura, éramos uma minoria que optava pela Licenciatura em Ciências Sociais antes da conclusão do Bacharelado. Esta tendência certamente persistiu nos anos posteriores, pois, como um banho d'água fria, as expectativas de inclusão da disciplina foram logo desfeitas. O PL n° 3.178/1997 foi aprovado pelo Senado em setembro de 2001, porém vetado integralmente pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, através da mensagem n° 1.073, de 8 de outubro de 2001 e referendado em votação pelo Congresso Nacional em 2004. Conforme Mota (2005), *no Diário Oficial da União de 9 de outubro de 2001 foram publicadas as razões do veto: a proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada* (MOTA, 2005, p.95).

Na época desse veto, eu já era professor de Sociologia nomeado pelo Estado do Rio Grande do Sul devido à existência, nessa rede, de cursos de Magistério e de propostas curriculares para o EJA (Ensino de Jovens e Adultos) que incluíam a disciplina. Porém, a expectativa de ampliação de minhas possibilidades de atuação profissional foi frustrada com o veto presidencial. Não havia espaço para a Sociologia no ensino médio mesmo em caráter opcional, para a diversificação dos currículos, pois - dizia-se - o ensino da disciplina não tinha tradição escolar. Os poucos anos em que a Sociologia foi de fato obrigatória no Brasil restringiam-se ao período entre 1925 e 1942. Além disso, a quase totalidade das escolas públicas e privadas optava por diversificar seus currículos adotando Filosofia.

Entretanto, se a inclusão efetiva da Sociologia na escola secundária foi historicamente restrita, o debate em torno de sua inclusão obrigatória é bem mais antigo e remete ao início da constituição da escola pública no Brasil no final do século XIX (GUIMARÃES, 2004). Segundo Pavei (2008), ainda sob o Império, o jurista Rui Barbosa escreveu um parecer onde *propôs a substituição, no curso de Direito, da disciplina Direito Natural pela Sociologia; no entanto, essa mudança não ocorreu* (PAVEI, 2008, p.48). Nesse debate, o ano de 1890 marca a primeira proposição governamental pela inclusão da Sociologia no ensino médio. Neste ano, segundo Moraes (2011), ocorre:

a passagem de Benjamin Constant pelo Ministério da Instrução Pública durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, nos primeiros anos da República. Mas a Reforma Benjamin Constant, que entre outras coisas tornava obrigatório o ensino da disciplina, nem chegou a vingar devido a desentendimentos entre o autor e o marechal-presidente, morrendo o ministro pouco depois de se iniciar o governo constitucional do qual nem fez parte. Por outro lado, o alcance da obrigatoriedade

não ultrapassava a sede do governo, o Distrito Federal (Avellar, 1976), a cidade do Rio de Janeiro e o Colégio de Pedro II, pois a legislação federal, no caso – instrução pública –, se restringia a instituições federais, tendo em vista a quase absoluta autonomia dos Estados. (MORAES, 2011, p. 360-361).

Neste contexto, o decreto nº 3.890/1891 (*Reforma Epiácio Pessoa*), desobrigou o ensino de Sociologia, sem que de fato ela tenha sido ofertada (MOTA, 2005, p. 93). Apenas em 1925, com a Reforma Rocha Vaz é que o ensino da Sociologia se tornaria obrigatório no currículo nacional nos anos finais dos cursos secundários preparatórios ao ensino superior. Essa foi uma época de crescimento do debate sobre a importância da escolarização pública no país, do aparecimento dos primeiros *profissionais da educação* no país, que culminaria no movimento dos *Pioneiros da Educação* de 1932 (MORAES, 2000)¹⁹. Na década de 1920, sociólogos brasileiros assumiram cargos na administração pública com o intuito de modernizar o ensino no país e implementaram a disciplina em seus Estados, como exemplos:

Delgado de Carvalho assumiu a reforma no Colégio Pedro II em 1925, incluindo a Sociologia. Carneiro Leão, como secretário na reforma educacional de Pernambuco em 1929, fez o mesmo. Fernando de Azevedo, como diretor geral de instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo, entre 1927 e 1933, também teve contribuição importante nesse período ao integrar a Sociologia aos cursos normal e secundário. (MOTA, 2005, p. 93).

Era uma época de modernização da sociedade brasileira e a disciplina, então, de alguma forma, comporia a formação da *nação*, adequando o comportamento dos estudantes aos valores cívicos e aos ideários da incipiente industrialização do país.²⁰ (MORAES, 2000; GUIMARÃES, 2004). Dessa forma, a Sociologia possivelmente apresentava-se como um saber *modernizador* das relações sociais que, a meu ver, seria considerado pela burocracia no poder adequado às elites que ingressariam no ensino superior. Do mesmo modo, conferiria um *status* de cientificidade à formação das normalistas. Porém, ao invés da continuidade da

¹⁹ Conforme a pesquisadora Maria Célia Marcondes de Moraes (2000): *é consenso na historiografia sobre o movimento educacional do período estudado (anos de 1920) que as mais significativas expressões das propostas liberais para uma nova pedagogia, seriam as reformas estaduais das escolas primárias e normais então efetivadas. Algumas mais, outras menos, todas encontraram inspiração no ideário da Escola Nova (que, naquele momento, se apresentava como um novo e definitivo modelo educacional)*. (MORAES, 2000, p. 127).

²⁰ Sobre o sentido *modernizante* das reformas curriculares dos anos de 1920, Moraes (2000) afirma que: *de fato, as chamadas propostas “renovadoras” possuíam um inequívoco sentido modernizante. Se tal sentido de modernização traduzia a afirmação de Fernando de Azevedo de que era necessário adaptar o sistema escolar às exigências da nova sociedade industrial. De acordo com a interpretação de alguns historiadores, as greves de 1917 a 1920 colocaram para as classes dominantes brasileiras a necessidade de criar estratégias pontuais que lhes permitissem enfrentar eficazmente a “questão social”. Não só as medidas coercitivas de repressão pura e simples, mas também a elaboração de um domínio cultural que colocava a indústria no centro de todo e qualquer projeto político de reordenação da sociedade brasileira. De fato o industrialismo, a partir do final dos anos vinte, passou, em grande medida, a ser visto no Brasil como “ideal civilizatório da sociedade”. Para que isso se concretizasse foi necessária a elaboração de um domínio cultural que pontuasse a industrialização como sua ordenação principal, o que exigiu, para a sua eficiência, a colaboração permanente de outras práticas sociais, inclusive e principalmente a educação*. (MORAES, 2000, p. 131).

disciplina, o século XX marcaria a intermitência da Sociologia nos currículos escolares, já que em 1942 a Reforma Capanema terminou com a obrigatoriedade da disciplina, mantendo-a apenas nos cursos Normais. Segundo os pesquisadores Amaury Moraes, Néelson Tomazi e Elisabeth Guimarães (2006), entre 1925 e 1942:

com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. [...]. A partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário – agora denominado especificamente colegial – começa a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece. (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2006, p.102).

É interessante notar, como o faz Moraes (2011) que as cronologias obedecem quase sempre aos interesses daqueles que as constroem. Dessa forma, os trabalhos que visam construir a história da disciplina justificando sua obrigatoriedade atual na qualificação do estudante para o engajamento societário tendem a ver a intermitência da Sociologia como um sintoma das recaídas autoritárias do país e, a meu ver, o retorno da disciplina aos currículos como a efetivação de um processo de lutas sociais.²¹ A hipótese de Moraes (2011) para a intermitência é outra e tende a contemplar fatores vinculados aos interesses da burocracia educacional de cada época, principalmente para a vinculação do estudante a uma ordem social estabelecida. Assim, a obrigatoriedade da disciplina em 1925 atenderia a interesses, a meu ver, de subjetivação para a modernização da *nação* (GUIMARÃES, 2004). Sobre as reformas educacionais dos anos de 1920 e 1930, a pesquisadora Maria Célia Marcondes de Moraes afirma que:

Francisco Campos possuía clara consciência das reais motivações renovadoras. Entendia a nação, significativamente, como uma “usina e um mercado” que exigia uma educação adequada às novas formas de atividade comercial e industrial. Por outro lado, reconhecia que o trabalho escolar deveria ampliar, orientar e disciplinar, de modo a inserir a criança na sociedade “pela assimilação da ordem intelectual e

²¹ Esta interpretação pode ser encontrada, por exemplo, em texto da pesquisadora Nise Jinkings (2005) no qual afirma que: *quando se analisa a trajetória de institucionalização da Sociologia e sua constituição como disciplina científica e acadêmica no Brasil, é notável sua vinculação com as condições sociais, culturais e políticas vigentes. Especialmente no que diz respeito ao ensino de Sociologia nos cursos de nível médio, a luta pela incorporação da disciplina como obrigatória nos currículos das escolas se dá em momentos de intensa mudança em todas as dimensões da vida social e de tentativas de construção de um processo democrático no país. Por outro lado, ela se distancia das escolas nos períodos marcados por regimes autoritários e ditatoriais, como o Estado Novo e o regime militar imposto pelo golpe de 1964.* (JINKINGS, 2005, p. 6-7). Então, em relação ao ensino de Sociologia haveria duas hipóteses principais sobre sua intermitência: uma que pensaria a disciplina enquanto um processo de constituição de arranjos societários mais democráticos e inclusivos, vendo inclusive sua obrigatoriedade como resultado de um processo de lutas. De outro modo, outra hipótese analisaria a implementação da disciplina conforme a burocracia educacional no poder, como resultado de sua influência para a melhor efetivação dos arranjos sociais já constituídos, sendo então chamada a contribuir com a efetivação da ordem social hegemônica. Sou mais simpático a esta segunda interpretação, a qual impõe mais dificuldades ao seu ensino, já que sua vinculação com uma ordem social mais justa ou contra-hegemônica não é de modo algum evidente.

moral reconhecida, a um dado momento, como a ordem necessária e natural à convivência”. (MORAES, 2000, p. 132).

Então, como a obrigatoriedade da disciplina foi mantida pela reforma Francisco Campos em 1931, talvez, é possível pensar que ela foi relacionada com a modernização do país com vistas a colaborar com este processo. De modo diverso, a Reforma Capanema de 1942 não encontrou interesse na permanência da Sociologia nos currículos escolares. Esta reforma reorganizou a estrutura da educação escolar criando nos anos finais do ensino secundário dois formatos opcionais preparatórios ao ensino superior: o clássico e o científico separados da formação profissional. Nesse sistema, a Sociologia acabou desvinculada da formação científica, da formação literária ou clássica, dos exames de seleção das universidades e da formação profissional. Sobre a relação da Sociologia com essa reforma, Moraes (2011) afirma que:

a esta altura, 1942, as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia em particular, ainda não tinham ganhado legitimidade para figurar como uma ciência e não se assumiam como uma possível alternativa a isso – Literatura -, de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo clássico ou científico. (MORAES, 2011, p. 364).

A reforma Capanema de 1942 mantinha a formação propedêutica para a minoria da população que se preparava para as carreiras acadêmicas. De outro lado, havia apenas o ensino primário para a grande maioria da população escolar ou uma formação secundária profissionalizante reduzida *em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho* (MOURA, 2010, p. 66) e que não credenciava ao ensino superior. Assim a Sociologia parece ter perdido para a burocracia educacional a razão de existir enquanto conhecimento preparatório para o ensino superior.

Então, a exclusão da Sociologia das escolas já vinha de longa data; inclusive permaneceu nessa situação no período relativamente democrático da história brasileira, entre o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985). Desse modo, não é possível afirmar que a Ditadura Militar (1964-1985) foi a única responsável pela eliminação do pouco que havia de Sociologia do currículo secundário. Em todo caso, não há razão suficiente para que os regimes ditatoriais persigam a Sociologia por sua suposta relação com práticas democráticas e engajadas socialmente, pois *de uma perspectiva histórica, [...], compreende-se que essa ciência foi proposta e serviu a diferentes interesses sem sempre comprometidos com o enfrentamento radical da realidade social* (MOTA, 2005, p. 100). Conforme Moraes (2011), a retirada de qualquer resquício de Sociologia dos currículos do ensino médio durante

a ditadura militar (1964-1985) e a consequente inclusão de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) faz parte de um movimento que é anterior ao golpe de 1964:

o Congresso Federal de Educação baixa indicação em 1962 (relativa a LDB de 1961), em que o artigo 3º determinava como uma das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino “organização social e política brasileira”, em ambos os ciclos (ginásio e colegial), e pelo artigo 6º, “educação cívica” poderia ser considerada entre as práticas educativas. (MORAES, 2011, p. 366).

Na vigência do Regime Militar (1964-1985), as Ciências Humanas como um todo seriam relegadas a um plano bastante inferior nos currículos escolares, pois a chamada Reforma Jarbas Passarinho, Lei nº 5.692/1971, tornou compulsória a formação profissional para todo o ensino secundário, o que na prática substituiu as humanidades nas escolas por disciplinas técnicas. Assim, a escolarização média ganhou um *status* de terminalidade, pois foi abolida a opção entre a formação científica ou clássica preparatória aos cursos superiores. Esta reforma também criou a divisão na escolarização básica entre o 1º e 2º graus, ampliou a formação primária obrigatória para 8 anos, e, com isso, apontou para a necessidade de aumentar a escolarização mínima da população brasileira para dar conta das novas configurações econômicas. Essa reforma não unificou na prática os currículos escolares do ensino médio, já que a rede privada de ensino continuou a oferecer a formação propedêutica, ou seja, de preparação ao ensino superior, atraindo a classe média para suas escolas, o que certamente dispensava a formação sociológica. *O caráter compulsório se restringiu ao âmbito público* (MOURA, 2010, p. 68). Neste caso, *a lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental* (MOURA, 2010, p. 68).

Assim sendo, o regime militar (1964-1985) prescreveu um espaço secundário no currículo obrigatório do ensino médio para as disciplinas humanísticas, prevalecendo conteúdos moralizantes e nacionalistas através das disciplinas já extintas: Educação Moral e Cívica e OSPB. Conforme Pavei (2008), durante esta época,

a repressão ao ensino da Sociologia alastrou-se, com a prisão de estudantes e professores da área. A LDB criada no período ditatorial, Lei no 5.692/71, permaneceu com a possibilidade da oferta da Sociologia, mas a matéria passou a ser marcada por uma expectativa tecnicista, uma vez que as propostas de reformas para o sistema escolar passaram a priorizar a formação técnico-profissionalizante dos jovens. (PAVEI, 2008, p. 49).

Ainda hoje, os currículos escolares do ensino médio refletem o desprestígio das Ciências Humanas na formação dos jovens, basta uma rápida análise de instituições públicas e privadas para perceber o espaço restrito que as disciplinas de Humanidades ainda ocupam nos currículos escolares, privilegiando as Ciências Exatas e a Matemática. A volta da diversificação curricular foi proposta ao final da ditadura militar (1964-1985), que abandona

suas intenções de prescrever um ensino profissionalizante para todo o ensino médio público, tentativa que não se viabilizou devido à falta de investimentos nas escolas e a falta de professores especializados, entre outros fatores (MOURA, 2010). Assim, em 1982, é editada a Lei nº 7.044/82 que abre espaço para um currículo com caráter formativo geral.

Em 1982, como parte da “abertura lenta, gradual e segura”, ainda que tardiamente, [...] a Lei nº 7.044/82 [...] revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados. Aproveitando essa oportunidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, passa a recomendar que as escolas incluam em seus currículos Sociologia, Filosofia e Psicologia. (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2006, p.103).

Dessa forma, segundo Moraes (2011), o ensino da Sociologia retorna aos currículos de uma forma gradual, havendo até pareceres como o da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE/SP nº 236/83) que *recomendou* sua inclusão nos currículos. Assim, *somente nos anos 1980, retoma-se o debate de modo mais consistente, a partir da criação de associações de sociólogos, que culmina com o retorno gradual e opcional da disciplina ao currículo até meados dos anos de 1990* (MORAES, 2011, p. 372). Houve no ano de 1986 concurso público para professor de Sociologia na rede estadual de São Paulo; em 1987 houve concurso no Distrito Federal e a disciplina foi incluída de forma obrigatória em Minas Gerais em 1990 (MOTA, 1995). Então, havia a expectativa de que, com a tramitação da nova LDBEN, que estava no Congresso Nacional desde 1988, se voltasse a acenar com a inclusão da Sociologia e da Filosofia nos currículos. Nesse sentido, *o projeto (de LDB) aprovado na Câmara Federal em 1993 continha uma emenda do deputado, Renildo Calheiros do PCdoB de Pernambuco, que tornava o ensino de Sociologia obrigatório no 2º Grau.* (MOTA, 2005, p. 95).

Porém, no Senado Federal, a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, estabeleceria que os conteúdos da Sociologia e da Filosofia, vinculados à promoção da cidadania, poderiam ser incorporados por outras disciplinas das humanidades já existentes nas escolas. Dessa forma, o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, da nova LDBEN constituía um *status* de conhecimento meramente transversal às disciplinas:

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Num primeiro momento, a leitura que se fez desse artigo por representantes da área foi a de que a LDBEN teria assegurado a obrigatoriedade da Sociologia, porém desde logo estas expectativas foram desfeitas com as resoluções que se seguiram à publicação da nova lei. Segundo Moraes, Tomazi e Guimarães (2006),

com a nova LDB, parece que finalmente a Sociologia se tornaria obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. [...]. No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2006, p.103).

Silvio Gallo (2012) analisa aspectos da tramitação da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia durante as discussões da atual LDBEN no Congresso Nacional, que só definiu em lei a obrigatoriedade de determinados conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários para a promoção da cidadania e não as disciplinas em si. Sobre a redação da LDBEN, Sílvio Gallo (2012) afirma que:

o país, ganhou, em 1988, uma nova Constituição, saudada pelo então deputado Ulysses Guimarães como “a Constituição cidadã”. No projeto da LDB, que tramitou durante anos no Congresso Nacional após a aprovação da Constituição, a Filosofia aparecia, juntamente com a Sociologia, como disciplina obrigatória. [...] Porém, como é sabido, foi aprovado pelo Senado Federal [...] um projeto substituto, de autoria do senador Darci Ribeiro, que era mais flexível e flexibilizante do que o projeto socialmente construído. (GALLO, 2012, p. 53).

Com isso, no ano seguinte da aprovação da LDBEN no Senado começa a tramitar no Congresso Nacional o PL nº 3.178/1997 de autoria do deputado Padre Roque (PT/PR) que propunha a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. No projeto argumentava-se que os conteúdos obrigatórios das disciplinas deveriam ser ministrados por profissionais habilitados nas respectivas áreas. Este projeto foi aprovado no Congresso Nacional, porém, como já foi dito, vetado pelo então presidente em 2001. Conforme Moraes (2011), além das razões oficiais manifestas para o veto, *pretendia-se transitar para um currículo o menos “disciplinarizado” possível, haja vista a organização por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola pública* (MORAES, 2011, p.370). Após esse veto, conforme Moraes (2011), os encontros e seminários de Sociologia, além dos sindicatos de sociólogos e a Sociedade Brasileira de Sociologia continuaram os debates em torno da obrigatoriedade da disciplina.

Foi no contexto posterior à aprovação da LDBEN, porém anterior ao veto, que começou minha relação com o ensino da disciplina, mais especificamente em abril de 1999, no meu último ano do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), quando iniciei um estágio voluntário no PEFJAT/UFRGS (Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Neste programa, ministrava aulas de Geografia e de Sociologia sob a coordenação de professores da FACED/UFRGS (Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Esse foi o meu primeiro contato com a sala de aula. Comecei minha carreira em um programa de ensino que privilegiava o planejamento conjunto das atividades e uma metodologia voltada à leitura crítica do mundo social e da cultura. Este estágio foi fundamental para inclinar meu desejo para a profissão docente, embora soubesse que minhas possibilidades de lecionar Sociologia nas escolas seriam restritas.

No segundo semestre de 1999, realizei meu estágio curricular na Escola Estadual Anne Frank em Porto Alegre, no curso de EJA noturno. Após minha formatura, no final de 1999, continuei trabalhando no PEFJAT/UFRGS até junho de 2000, quando ingressei por concurso público temporário no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para trabalhar como supervisor do censo 2000. Nesta época acreditava que a docência seria um objetivo distante e, assim, ambicionava qualquer cargo público. Já havia sido chamado para um cargo administrativo na prefeitura de Porto Alegre quando, no início de 2001, fui nomeado, através de concurso público, professor de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul.

Assim, em 2001²², comecei a lecionar no IE (Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha), uma das escolas públicas mais tradicionais de Porto Alegre, como professor de Sociologia do terceiro ano do ensino médio regular. Nesta escola, atuei também no curso de Magistério nas disciplinas de Sociologia, Sociologia da Educação e História da Educação e como professor noturno do curso de magistério pós-médio na disciplina de Sociologia da Educação. A experiência de lecionar uma disciplina sem tradição no currículo escolar foi um desafio. Muitas vezes perguntava-me se seria mais fácil e tranqüilo começar com conteúdos já sistematizados e metodologias de ensino já segmentadas. O único documento a que tinha acesso na época que tratava do currículo de Sociologia era o recém lançado PCN – Sociologia

²² Em 2001, a Câmara dos Deputados publicou a Súmula de Recomendações aos Relatores nº 1/2001, que recomendava a todos os relatores de Projetos de Lei na Comissão de Educação de Cultura da Câmara dos Deputados que rejeitassem qualquer nova inclusão de disciplinas na educação básica. Esta súmula passou por revalidações nos anos de 2005 e 2007, permanecendo seu teor. Assim, os deputados que almejassem a inclusão de qualquer nova disciplina deveriam encaminhar proposição do tipo Indicação ao MEC. A justificativa para a rejeição de novas disciplinas estava no fato de que o MEC apresentava propostas interdisciplinares de organização curriculares. Assim, o documento expressa que: *cabem à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação - MEC, por meio de Resoluções. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cabe apenas lembrar que foram elaborados pelo MEC como sugestões para facilitar aos sistemas e suas redes escolares, notadamente no ensino fundamental como no ensino médio, a introdução de conteúdos e sua interpenetração curricular.* (BRASIL, 2007, p. 3). Este documento já indica que para a Sociologia se efetivar enquanto disciplina obrigatória os debates deveriam se voltar para o poder executivo e, especificamente, para o convencimento do CNE. Acredito que esse fato atribuiu mais peso às pressões corporativas que atuaram no interior do aparelho estatal para o retorno da Sociologia às escolas.

(1999). Hoje eu posso pensar que é muito limitador para o conhecimento sociológico ter conteúdos completamente sistematizados para uso escolar, porém no início de minha carreira docente me sentia um pouco confuso sobre quais temáticas ensinar.

No final do ano de 2002, fui selecionado para o Mestrado em Educação da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), na área de concentração: Ensino e Formação de Educadores, sob a orientação da professora Susana Célia Scramim. A pesquisa que desenvolvi questionou a construção da escola pública no Brasil no início do século XX, analisando especificamente os materiais didáticos escritos por Olavo Bilac e Manoel Bomfim. Na dissertação, foram destacados os valores, conceitos, representações e metodologias de ensino mobilizados na formação das normalistas brasileiras, tudo isso analisado enquanto condição de possibilidade para a emergência de um Estado biopolítico no Brasil.

Após o fim do mestrado, continuei trabalhando 40h como professor de Sociologia. Neste período, experimentei profunda insatisfação com as condições de trabalho do professor de escola pública, principalmente pela baixíssima remuneração, ao mesmo tempo em que me preparava para ingressar no doutorado em Educação da UFRGS. Foi um período muito extenuante, pois não conseguia visualizar uma melhor condição profissional.

Após o veto presidencial de 2001, apenas em 2006²³ a história da Sociologia nas escolas apresentaria um novo fato realmente significativo para sua inclusão. Trata-se da publicação em 2006 das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) - Sociologia. Sobre esta publicação, Moraes (2011) revela que:

²³ Nesse meio tempo, em setembro de 2003, o deputado Luiz Carlos Santos PFL/SP (Partido da Frente Liberal de São Paulo) apresentou a Indicação 1352/2003 que sugeria ao MEC a inclusão obrigatória do ensino de Sociologia no currículo escolar do ensino médio. Dizia o deputado que: *A complexidade e a dinâmica das sociedades contemporâneas, tanto nos seus aspectos estruturais (por exemplo, composição étnica e demografia), como nos de conteúdo (interações e relações sociais, família, trabalho, educação, lazer, cultura, participação política etc.), exige que a formação escolar do cidadão que prossegue seus estudos além do ensino fundamental inclua conhecimentos ainda que rudimentares da disciplina Sociologia. Afinal, é à luz desses conhecimentos que se pode melhor entender as sociedades em que vivemos, sejam elas urbanas ou rurais. Além disso, é na explanação sociológica que encontramos as explicações racionais para os fenômenos sociais, econômicos e culturais e também os melhores antídotos para os problemas do nosso tempo.* (BRASIL, 2003, p. 2). Assim, o deputado estabelecia um tom salvacionista da ordem social à inclusão da Sociologia às escolas. É interessante notar que propostas de inclusão da Sociologia partiram de deputados de diferentes partidos, de diferentes espectros ideológicos, o que configura que a inclusão da Sociologia não está diretamente associada a vinculações político-partidárias e, assim, talvez mais próxima da subjetivação do educando para a vida na atual ordem democrática. Nesse sentido, o senador Álvaro Dias PSDB/PR (Partido da Social Democracia Brasileira do Paraná) apresentou o PL 6642/2006 que também solicitava a inclusão obrigatória da Sociologia e da Filosofia, alterando o artigo 36 da LDBEN com a diferença, da alteração que seria aprovada dois anos depois, de que instituiria um currículo integrado em áreas do conhecimento para o ensino médio: *estruturar-se-á em áreas de conhecimento, entre as quais a de ciências humanas, que incluirá, obrigatoriamente, o estudo da Filosofia e da Sociologia.* (BRASIL, 2006, p. 1). Esse PL foi rejeitado na Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional.

Durante o processo de elaboração das OCEM, questionamos a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC sobre a legitimidade e consistência de estarmos participando das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem termos garantido que a disciplina se tornasse obrigatória. Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Como resultado, foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2007) deu origem ao Parecer CNE/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. (MORAES, 2011, p.374-375).

Assim, a inclusão obrigatória da disciplina de Sociologia, antes de 2008, já vinha se delineando no horizonte educacional brasileiro. Nesta história, parece que a pressão corporativa junto ao CNE foi fundamental para o estabelecimento da disciplina, o que pode tirar o peso das interpretações históricas que ressaltam a participação *socialmente construída* dessa obrigatoriedade. A hipótese que vincula a inclusão ou exclusão do ensino da Sociologia aos interesses da burocracia educacional de cada período histórico parece ter mais força explicativa do que aquela que a vincula aos regimes democráticos. A meu ver, a vinculação da Sociologia com a cidadania, nos ordenamentos jurídicos atuais, atenderia muito mais aos novos dispositivos governamentais contemporâneos. Assim, no meu entendimento, as análises de Sílvia Gallo (2012) sobre a obrigatoriedade atual da Filosofia podem ser estendidas para a disciplina de Sociologia. Então, o ocultamento ou o reaparecimento da Sociologia enquanto disciplina escolar tende a estar mais relacionada aos efeitos que a ação governamental quer imprimir na população a partir do ensino médio e não, necessariamente, ao poder constituinte da disciplina em relação às instituições democráticas ou ao engajamento societário que pressupõe nos estudantes.²⁴ Assim, outra hipótese, que poderia ser investigada é de relacionar a volta atual da Sociologia à pressão dos profissionais, associações e congressos da área junto ao Congresso Nacional, ao MEC e aos partidos políticos. Mesmo que haja um campo público de debate sobre a educação brasileira, provavelmente o retorno da Sociologia não surgiu diretamente de um debate amplo nesse espaço nem assumiu a forma de um *movimento social*. Talvez, as tramitações para seu retorno tenham transcorrido em gabinetes fechados, nos bastidores do poder.²⁵

²⁴ Este engajamento pode ser entendido através das diferentes noções de cidadania que o ensino de Sociologia tem mobilizado em seu retorno às escolas, seja através de referências aos direitos e deveres da vida social, de movimentos em busca da efetivação de direitos ou da afirmação de políticas de identidade, como as étnicas, de gênero e de sexualidade, etc. Sobre os diferentes significados atribuídos à cidadania no ensino de Sociologia ver o trabalho de Moraes (2009), disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/dissertacoes/moraes.pdf>.

²⁵ Essa questão precisa ser mais bem analisada. O Parecer n° de 2006 do Conselho Nacional de Educação atribui um papel preponderante às associações de profissionais das áreas nos Estados em que já havia as disciplinas de

Se isso for correto, as pressões corporativas junto aos Conselhos de Educação e no Congresso Nacional parecem ter alcançado resultados. Em agosto de 2006, o parecer do CNE foi publicado e propunha a todos os estabelecimentos de ensino que incluíssem a Sociologia ao menos em uma série do ensino médio. Este parecer revogava o parágrafo 2º do artigo 10 da Resolução CEB nº 3/98 de 26 de junho de 1998, que afirmava que: *As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania* (BRASIL, 1998). Assim, com o novo parecer, a Resolução CEB nº 3/98 de 26 de junho de 1998 passou a ter a seguinte redação: § 3º - *No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia* (BRASIL, 2006).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo contestou a legitimidade da mudança na Resolução CEB nº 3/98 de 26 de junho de 1998 e publicou a Indicação nº 62/2006 que desobrigava as escolas de São Paulo de cumprirem o parecer nacional. Porém, a mudança foi apoiada pelo CEED/RS (Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul), que no Parecer nº 322/2007, normatizou a obrigatoriedade da disciplina no Estado.

As instituições de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio devem incluir obrigatoriamente, em seus currículos, Filosofia e Sociologia a partir do início do ano letivo de 2008. [...] no mínimo, dois períodos semanais de cada um dos componentes curriculares – Filosofia e Sociologia – em um dos anos do ensino médio para os jovens que iniciam o 1º ano deste curso a partir de 2008. [...] As mantenedoras têm prazo de até 05 (cinco) anos a contar da data da publicação da Resolução CEED nº 291, de 11 de abril de 2007, para que os componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Filosofia e Sociologia ou Ciências Sociais, respectivamente. (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Embora esta iniciativa do CEED/RS representasse um avanço frente à completa ausência da Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul, ela ainda não consolidava a presença da disciplina em toda a formação deste nível e deixava em aberto a possibilidade de ser contestada. Assim, ao mesmo tempo em que a disciplina obtinha espaço junto a alguns Conselhos de Educação, o PL nº 1.641/2003²⁶ do deputado federal Ribamar Alves (PSB/MA)

Sociologia e Filosofia nos currículos. Não quero questionar essa participação das associações, mas ressaltar que a pressão que exerceu, acredito, ficou restrita aos gabinetes, aos corredores do poder e em debates acadêmicos, não havendo mobilizações de estudantes, professores e um debate mais generalizado, de um *amplo setor da educação*, em favor do retorno das disciplinas como o Parecer aponta: *Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil.* (BRASIL, 2006).

²⁶ Há ainda tramitando no congresso nacional o PL nº 105/2007 de autoria da deputada federal Luiza Erundina PSB/SP que prevê a obrigatoriedade da Sociologia, Filosofia e, como novidade, a Psicologia, alterando o artigo 36 da LDBEN: *Serão incluídas Filosofia, Sociologia e Psicologia, de conhecimento necessário ao exercício da*

(Partido Socialista Brasileiro do Maranhão) que tratava da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as séries do ensino médio brasileiro estava tramitando no Congresso Nacional.

Como resultado dessas mudanças normativas, no início de 2008 fui aprovado em concurso público para professor de Sociologia substituto do Cap/UFRGS, onde a disciplina tinha sido recentemente integrada ao currículo de uma das séries do ensino médio. Nesse ano comecei meus estudos de doutorado no PPGEdU/UFRGS, na linha de Estudos Culturais em Educação com a prof.(a) Rosa Hessel Silveira. O período de quase dois anos que lecionei no Cap/UFRGS foi muito rico para reconstruir muitas das práticas pedagógicas que havia realizado ao longo de minha trajetória no ensino de Sociologia. Além disso, esse foi um momento de virada na minha vida, onde me reencontrei com a profissão docente, onde passei novamente a valorizar a sala de aula e um momento de renovação do entusiasmo que sentia no início da carreira. Então, ingressar no Cap/UFRGS significou um reencontro com a docência, já que estava significativamente desgastado com a experiência de lecionar no sistema estadual do Rio Grande do Sul e com a desqualificação profissional a que estava submetido.

Nesta história da Sociologia na educação escolar, o ano de 2008 se constituiu num marco para todos os professores da área. Depois de muitos anos de ausência, a Sociologia inicia um novo ciclo de pertencimento às escolas brasileiras, que espero duradouro. No dia 8 de maio de 2008, o Senado aprovou o PL n° 1.641/2003²⁷ que alterava a redação da LDBEN no artigo 36, criando o inciso IV: *serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.* (BRASIL, 2008). A obrigatoriedade da

cidadania, como disciplinas obrigatórias durante o Ensino Médio. (BRASIL, 2007, p.1). Assim, se entrar em vigor essa proposição as disciplinas de Sociologia e Filosofia perderiam a obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio. O relator, deputado Chico Abreu PR/GO (Partido da República de Goiás), firmou parecer desfavorável a aprovação desse PL no dia 03 jun. de 2009.

²⁷ Há um PL n° 1580/2011 tramitando no congresso nacional de autoria do deputado Sibá Machado (PT/AC) que modifica novamente a redação do artigo 36 da LDBEN. Neste projeto a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia é vinculada expressamente com conteúdos que promovem a cidadania, criando um parágrafo único que estabelece: *As disciplinas de que trata o inciso anterior deverão abordar temas relacionados aos direitos e garantias fundamentais do cidadão, indispensáveis à formação integral do educando.* (BRASIL, 2011, p. 1). Assim, haveria na LDBEN uma forte vinculação legal entre o ensino das disciplinas e a prática da cidadania. Esse PL é justificado pelo deputado nos seguintes termos: *Todos sabemos que a função social da educação não se reduz à mera transmissão formal do conhecimento, presente nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Assim, a escola, além de lidar com o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, deve ser também o espaço privilegiado onde nossos adolescentes e jovens, ao final do ensino médio, possam ter o domínio de seus direitos, deveres e garantias como cidadãos, essenciais a sua futura inserção no mundo do trabalho. Baseado nesse pressuposto teórico, é que estamos apresentando a presente proposição legislativa que tem como objetivo inserir temas relacionados aos direitos e garantias fundamentais do cidadão nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, já existentes como componentes curriculares obrigatórios do ensino médio, estabelecido pela Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008.* (BRASIL, 2011, p. 2).

Sociologia e da Filosofia em todas as séries do ensino médio foi sancionada pelo presidente da República em exercício José Alencar no dia 02 de junho de 2008, entrando em vigor na data de sua publicação.

Neste quadro, a aprovação da nova redação da LDBEN não permite brechas para Conselhos Estaduais questionarem a inclusão obrigatória da Sociologia no currículo de todas as séries do ensino médio. Assim, com a volta da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, novas oportunidades de concursos públicos começaram a surgir. Em consequência, no segundo semestre de 2009 me afastei do Cap/UFRGS, pois fui nomeado professor de ciências sócio-históricas na Prefeitura de Porto Alegre, onde lecionei, de agosto de 2009 até janeiro de 2010, Geografia e Filosofia para as séries finais do ensino fundamental. Como resultado da obrigatoriedade da disciplina, no início de 2010 fui nomeado professor de Sociologia do IFRS/BG, no qual atualmente trabalho com dedicação exclusiva.

Contudo, o cenário da implementação da disciplina ainda precisa superar graves problemas. Segundo dados do Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul não chega a 25% o número de professores com Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia que atuam na área nesse Estado. Desse modo, há um número muito grande de licenciados em outras áreas atuando como professores de Sociologia. Contra esta situação, está em tramitação no Congresso Nacional o PL nº 1.446/2011 de autoria do Deputado Chico Alencar (PSOL/RJ) (Partido Socialismo e Liberdade do Rio de Janeiro). O projeto visa alterar a regulamentação da profissão de Sociólogo, Lei nº 6.888/80, que não previa a exclusividade do profissional com formação sociológica para ministrar aulas na área tanto no nível médio quanto em cursos superiores. Assim, espera-se reservar o ensino de Sociologia para apenas os profissionais licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais. Porém, a solução dos problemas relativos à implementação da disciplina já demanda a formação de novos professores para dar conta das exigências legais²⁸.

Portanto, a meu ver, a efetiva implementação da disciplina em todas as séries do ensino médio com profissionais habilitados vai depender da visão utilitária, para com a disciplina, da burocracia educacional do poder, tal como a leitura histórica neste trabalho

²⁸ O deputado Newton Lima PT/SP apresentou a Emenda 2778/2011 na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados relativo ao PL 8035/2010 que *aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. A emenda altera uma das metas de formação de professores para além das áreas de Ciências e inclui a Sociologia e a Filosofia, instituindo que o poder público deve: *Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, física, química, filosofia e sociologia, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas*. (BRASIL, 2011, p.1).

sugere. Além disso, também vai depender das pressões corporativas junto ao Congresso Nacional tendo em vista o número significativo de proposições para novas alterações do artigo 36 da LDBEN, o que revela que a presença da disciplina nos currículos ainda está em disputa.

Ao traçar uma história da presença da Sociologia nas escolas não quis vincular sua presença exclusivamente à reabertura democrática nos anos de 1980, como se os acontecimentos de 2008 estivessem numa solução de continuidade com aquela década. Em primeiro lugar, porque há um conjunto de fatos que parecem desautorizar essa versão, haja vista o veto presidencial em 2001, que ocorre no atual sistema democrático. Em segundo lugar, a vinculação entre ensino de Sociologia e democracia parece ser mobilizada, tanto pela burocracia educacional no poder quanto pelas associações de área, como tentativa de justificação, para o conjunto da sociedade, da importância de sua inclusão, pois a disciplina prepararia o educando para o exercício da cidadania. Esta justificativa realiza a meu ver uma politização equivocada da educação escolar²⁹. Em terceiro lugar, o ocultamento ou o aparecimento da Sociologia parece estar mais vinculado aos efeitos esperados na população através da escolarização. É o que aponta Silvio Gallo (2012) em sua leitura sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, em conformidade com a perspectiva do que chama de *governamentalidade democrática*. Em quarto lugar, olho com suspeitas para as interpretações que estabelecem um debate em torno da obrigatoriedade da disciplina de forma *socialmente construída*, parecendo haver mais um resultado de pressões corporativistas para esse retorno, sem guardar semelhanças com um *movimento social*.

Entretanto, esse último aspecto, se refere a um problema de âmbito mais geral e esta relacionado às dificuldades contemporâneas de constituição dos espaços públicos. O princípio de utilidade imposto a todas as coisas e as pressões de setores corporativos para fazer valer seus interesses nos dispositivos jurídicos são aspectos mais gerais do ocultamento dos espaços

²⁹ Segundo Duarte e César (2011), *não compreender esta diferença entre educação e atividade política implica infantilizar a educação e a própria política. Por isso, Arendt (2005) é crítica em relação aos projetos educacionais progressistas, que politizam excessivamente a educação, considerando-os autoritários e contraditórios, já que toda tentativa de “produzir o novo como um fait accompli, isto é, como se o novo já existisse” (p. 225), impede ditatorialmente sua efetiva aparição. Esse tema é central para uma crítica dos projetos contemporâneos de politização da educação, tal como recentemente proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, ao pretenderem politizar todas as dimensões do programa educacional, acabam, na verdade, por despolitizar a própria linguagem política: quando todas as dimensões da vida e da educação estão submetidas à ideia de cidadania, é o próprio exercício político ativo da cidadania que perdeu seu sentido e quase já não é mais exercitado, definindo-se aí algo como uma politização despolitizadora.* (DUARTE; CÉSAR, 2011, p. 828).

públicos no nosso cotidiano. Esta interpretação está teoricamente assentada em análises que debatem o *enfraquecimento atual da esfera pública*, como a de Gadelha (2012), em que afirma que:

o espaço em que se deveria dar o exercício de um livre e igualitário confronto de opiniões e posições as mais plurais, voltado para uma justa e boa condução da *polis*, vê-se estrangido, desinvestido e reduzido, em favor das mais diversas facetas do individualismo, da mercantilização e do empresariamento das relações de sociabilidade. (GADELHA, 2012, p. 80)

Diante disso, ao não vincular a história da disciplina exclusivamente com as demandas dos regimes democráticos, o que gostaria de sugerir é que o ensino de Sociologia poderia se relacionar a finalidades reflexivas e analíticas em sala de aula e não apenas à formação para a cidadania³⁰ como está expresso na legislação nacional e na representação de seus professores. Sobre esta vinculação Mota (2005) afirma que: *a persistência na crença da relação positiva entre a sociologia, a crítica e a cidadania, mantém-se pela influência histórica das décadas de 1970 e de 1980 no Brasil, e também parece ser estimulada pelos textos legais que regem o ensino*. (MOTA, 2005, p. 99).

A LDBEN no seu artigo 35 estabelece como finalidades do ensino médio a preparação do educando para o trabalho, a cidadania, a autonomia e a crítica, *de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (BRASIL, 1996). Neste caso, levando em consideração as análises de Silvio Gallo (2012), a Sociologia e a Filosofia podem ter sido chamadas à escola para reforçar a ordem democrática brasileira. O ensino da Sociologia deveria assumir o compromisso com alguma ordem política, seja ela qual fosse? O que gostaria de assinalar é que, da forma como o conceito de cidadania aparece na LDBEN (BRASIL, 1996), ele carrega uma negatividade ou um perigo conforme estudos foucaultianos que refletem sobre as políticas neoliberais da atualidade. Assim, este conceito, a meu ver, pode ser lido com mais cuidado no contexto atual brasileiro, do que foi em décadas passadas. Nesse caso, Gadelha (2012) afirma que:

para que tenha êxito em suas (bio)políticas, inclusive para as voltadas à educação, lembro que essa governamentalidade (neoliberal) tem de fazer a gestão do par liberdade-segurança, isto é, tem de produzir certa liberdade, para melhor controlar e modular as condutas dos indivíduos e coletividades. Isso é feito, dentre outras coisas, através do recurso estratégico ao princípio da equidade (cada caso é um caso), de uma flexibilização e de uma terceirização generalizadas, através das quais os próprios indivíduos, as comunidades, os movimentos e as escolas, em nome da democratização, de maior liberdade, de maior autonomia, cidadania, criatividade, eficácia, eficiência e, inclusive, de um “direito à diferença”, são convidados e

³⁰ Para uma problematização da questão da cidadania nas representações de professores de Sociologia ver a pesquisa de Mota (2005). Nela, a pesquisadora adota uma vinculação entre o conceito com as abordagens sociológicas e educacionais sobre os movimentos sociais que ampliam a noção de cidadania e a vinculam às práticas de diferenças culturais e de identidades juvenis numa perspectiva crítica.

induzidos a participarem ativamente da vida social, encarregando-se eles próprios, na qualidade de parceiros do Estado, das empresas, e como gestores de si mesmos, da melhoria de suas condições de vida e do desenvolvimento sustentável das sociedades em que vivem. (GADELHA, 2012, p. 95).

Pois bem, parece haver um perigo bastante presente em se trabalhar em educação na atualidade sob a lógica da cidadania.³¹ Se há outras formas de se lutar contra o *neoliberalismo*, este trabalho aposta na liberdade de se constituírem novas multiplicidades, conectividades e na possibilidade de se proceder, tal como afirma Gadelha (2012),

por inusitadas e singulares experimentações de novos possíveis, que abrem espaço para variações diferenciais complexas. Decerto que [...] não estão ao abrigo de capturas, sobrecodificações, reterritorializações e axiomatizações capitalísticas, mas isso não quer dizer que elas constituam, em si mesmas, algo marcado por uma negatividade – de modo a serem reduzidas a cilada, arapucas ou armadilhas. (GADELHA, 2012, p. 97).

De forma geral, o que estou propondo, em outras palavras, é que a Sociologia não se vincule decididamente a uma determinada *forma de viver*³² ou que assuma para si a defesa de certa ordem social, mesmo que essa tenha o nome de cidadania ou que sejam demandas dos regimes democráticos. Afinal, *em nossos dias, parte significativa das chamadas democracias representativas são governadas por medidas e/ou estados de exceção, razão pela qual Agamben afirma que o estado de exceção, hoje, se apresenta como “[...] patamar de indeterminação entre a democracia e o absolutismo.”* (GADELHA, 2012, p. 78). Assim, penso que o ensino da Sociologia pode se relacionar com a potencialidade da reflexão, da imaginação, da leitura do mundo e da criatividade dos educandos, deixando em aberto seu *vir a ser*. A vinculação exclusiva entre Sociologia e engajamento societário também é criticada por Moraes (2011), que gostaria de abrir novas perspectivas para seu ensino.

³¹ Acredito ser oportuna a reflexão de Gadelha (2010) sobre as teorizações críticas; segundo o autor: *tendo em vista a indignação e as denúncias expressas pelas discursividades que se dizem críticas, progressistas, de esquerda, etc., tanto no âmbito das ciências humanas e sociais, quanto no âmbito dos novos movimentos sociais, relativas ao que seria uma alienação e a uma exploração do homem, promovidas pelo consumismo, pela sociedade de consumo, pela sociedade do espetáculo, pois bem, tal indignação e tais denúncias revelam-se equivocadas, fora de lugar e não acertam o alvo, pois elas não compreendem que, para a governamentalidade neoliberal norte-americana, o crucial não está ancorado na troca e, portanto, no homem da troca, o homem que, pela troca e, conseqüentemente, pelo consumo, é convertido em mercadoria; em vez disso, o fator decisivo está numa produção condicionada pela concorrência, isto é, está em ver no consumo uma atividade eminentemente empresarial, uma atividade empreendedora, e que é regulada, sobretudo, pela concorrência. Eis um deslocamento fundamental que não escapa aos olhos atentos de Foucault: priorizar o investimento e a concorrência, em detrimento da troca e do consumo.* (GADELHA apud KLAUS, 2011 p.192).

³² Uso o conceito de *forma de vida* conforme está em Alfredo Veiga-Neto (2012). Segundo o autor, *na esteira de Glock (1998, p. 173), entendo forma de vida não como um determinado tipo individual de personalidade, mas na dimensão bem ampla do “[...] entrelaçamento entre cultura, visão de mundo (Weltanschauung) e linguagem.” E mais: na medida em que se trata de cultura, visão de mundo e linguagem, as formas de vida têm de ser pensadas sem qualquer apelo universalista ou naturalizante, mas sempre em relação aos determinados contextos em que se dão as experiências humanas. [...] mais do que um simples inventário do que deve ser ensinado e aprendido e mais do que um ordenador pedagógico da vida escolar, o currículo mobiliza e ensina determinadas formas de vida.* (VEIGA-NETO, 2012, p. 198-199).

Há uma tendência de se pensar a disciplina Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado. (MORAES, 2011, p.367).

Seja como for, *o debate agora passa a ser sobre a formação do professor de Sociologia e os conteúdos a serem lecionados* (MORAES, 2011, p.376). Para este debate é importante que o campo metodológico e conceitual do ensino da Sociologia esteja em aberto, que possa ser suficientemente diferenciado e que qualquer relação entre ensino de Sociologia e determinada ordem social seja problematizada, pois o *neoliberalismo* almeja que pensemos que há uma única forma de se viver, no e para o *mercado*, e que assim o futuro já esteja pré-estabelecido, fora da multiplicidade e da experimentação. Portanto, ao criticar a vinculação entre o ensino de Sociologia e engajamento societário, quero problematizar o estreitamento, a pouca visibilidade para outros modos de ensinar, além da vinculação entre ensino e política. Isso possivelmente daria uma nova dimensão ao ensino dos direitos políticos, sociais e econômicos e a análise comparada dos ordenamentos legais com as práticas governamentais em sala de aula.

Politizar nosso presente, nossas ações e nossas condutas é tomá-los como objeto de uma problematização constante e paciente; é, sobretudo, problematizar os pressupostos com os quais pensamos e operamos, em nossa vida cotidiana. Ora, parece-me que é justamente aí que reside uma das maiores dificuldades da educação. Por quê? Porque os educadores vêm sendo formados sem que sua sensibilidade seja minimamente perturbada, sua capacidade fabuladora seja incentivada, sua indignação (pois ela existe) seja incitada, encontrando canais de expressão outros, que não os que lhes são massivamente ofertados pelos meios de comunicação, pelo *marketing* e pelo *branding*. A sensação é a de que a formação educacional hoje disponível é pródiga em aceitar sem mais os imperativos que lhe são endereçados pelo mercado, dos quais a apologia do empreendedorismo é um dos mais candentes, e, por outro lado, pobre em vislumbrar quaisquer tipos de novos possíveis diante dos modos de existência e do *ethos* empresarial, ambos determinados pelas grandes corporações como imperativos e incontornáveis a cada um e a todos. (GADELHA, 2012, p. 99).

Infelizmente, o debate sobre os sentidos políticos possíveis para o ensinar Sociologia nas escolas ainda precisa ser precedido da efetiva chegada e permanência do professor com formação sociológica em sala de aula. Há ainda, a meu ver, o perigo de um retrocesso neste momento de fazer chegar esse profissional para dentro das escolas. Tal perigo pode ser representado pelas novas investidas governamentais favoráveis a currículos interdisciplinares no ensino médio. Em todo caso, a vinculação legal do ensino de conteúdos sociológicos por professores habilitados na área pode ter um peso decisivo para que sociólogos continuem chegando às escolas, atendendo aos interesses dos profissionais da área, mas, sobretudo, de

alguma forma impactando a vida escolar com seu saber. Portanto, se a minha trajetória profissional foi impactada pelas movimentações e mudanças no ordenamento legal da educação na última década, talvez novas mudanças na legislação ou a efetiva implementação da atual representem novas viradas em minha vida.

1.2 Questionamentos sobre a Sociologia no ensino médio

A presença obrigatória de profissionais com formação sociológica nas escolas brasileiras abre, a meu ver, um duplo questionamento. O primeiro, no qual tenho concentrado as minhas investigações, emerge do currículo escolar da disciplina, de sua presença em sala de aula, dos saberes que mobiliza e das práticas a que se vincula. Será, por exemplo, a Sociologia convidada a cumprir um papel de integração dos saberes escolares? (MOURA; GUIMARÃES, 2009) Será a Sociologia convidada a apoiar a reforma curricular interdisciplinar, com vista a adequar os currículos escolares aos padrões exigidos pelo MEC e pelos organismos multilaterais? Será a característica principal da Sociologia o ensino da prática da cidadania³³? Será o da prática analítica do social? Será o da apresentação da complexidade do mundo? Consistirá na busca pela *desnaturalização* das relações sociais em sala de aula? Envolverá uma postura mais compreensiva das posições sociais e sua interdependência?³⁴

O segundo rol de questionamentos, igualmente importantes, pode ser pensado a partir do impacto que estes profissionais causariam na organização institucional dos locais onde atuam, constituindo uma nova voz para refletir sobre e criticar os inúmeros problemas cotidianos que permeiam as escolas. Será o sociólogo mobilizado para ajudar nas constantes reformas da instituição escolar? O sociólogo pode manter uma voz *crítica* e analítica sobre a instituição escolar? O saber do sociólogo o credencia para ser um ator privilegiado nos conselhos de classe, nos conselhos administrativos, na organização sindical, etc.? Ao levantar esses últimos questionamentos, não penso necessariamente que o Licenciado em Sociologia tenha que ser uma pessoa engajada, que fosse essa sua obrigação. Porém, pelo tipo de saber de que dispõe e por sua novidade no ambiente escolar, ele pode contribuir com a reflexão sobre

³³ Nesse caso, a Sociologia nas escolas teria um papel fundamentalmente prático. Segundo Bauman e May, esta expectativa da disciplina com finalidades pragmáticas é decorrência do uso de seus saberes nos Estados Unidos, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Nesta perspectiva, os autores afirmam que: *A Sociologia fundamentou sua aposta na busca de reconhecimento social em uma promessa de colaborar na administração de processos sociais. Colocou-se a serviço da construção e manutenção da ordem social e passou a ser vista compartilhando os interesses dos administradores sociais cuja tarefa era controlar a conduta humana.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 276).

³⁴ Esse último conjunto de questões se aproximam daquilo que Bauman e May propõem para a disciplina de Sociologia, mantendo-a aberta para a análise e constituição de variadas formas de vida, recusando-se a encerrar o que é aberto e ambíguo nas relações sociais. Nesse sentido, os autores afirmam que a Sociologia *é capaz de lançar luz sobre o que de outra maneira poderia passar despercebido no curso normal dos eventos. Isso inclui uma pluralidade de experiências e formas de vida, além do modo como cada um exhibe e disponibiliza suas formas de entendimento, ao demonstrar também como é impossível cada qual ser uma unidade independente e autossuficiente. Muito simplesmente, todos somos vinculados uns aos outros, embora de maneiras diferentes. Esse é o desafio de se pensar sociologicamente, porque esse pensamento não refreia, mas facilita o fluxo e a troca de experiências.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 285).

as relações sociais na escola. Dessa forma, o sociólogo que adentra as escolas pode viver numa tensão entre as expectativas geradas pela sua atuação institucional e em sala de aula, reforçadas pelos padrões de utilidade com que as coisas tendem a ser avaliadas, e as características analíticas que a disciplina comporta. Nesse sentido, Bauman e May (2010) sintetizam esta tensão nos seguintes termos:

[...] o fato de uma disciplina definir seu sucesso em termos da prestação de serviços de manutenção promovidos por exigência dos poderosos equivale a ignorar valores alternativos, assim como reduzir consideravelmente os limites de suas investigações. A compreensão de potenciais leituras alternativas das relações sociais torna-se assunto encerrado, assim como as possibilidades para a mudança, de que está prenhe qualquer arranjo contemporâneo. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 277).

Essa tensão entre apoiar a constituição de qualquer ordem social e manter uma postura analiticamente aberta possui, em relação aos questionamentos acima apresentados, uma vinculação intrínseca, pois tanto as ações em sala de aula quanto na instituição estarão fortemente marcadas, acredito, pela identidade teórica³⁵ que o sociólogo mobilizará dentro das escolas. Nesse sentido, talvez sejam interessantes as pistas deixadas por Hannah Arendt, sintetizadas por André Duarte e Maria César (2010), para refletir sobre a atuação política numa instituição permanentemente em *crise*, como a escola.

Para a autora (Hannah Arendt), a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Se um dia, quando forem adultos, lhes couber transformar e modificar radicalmente este mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 826).

Deslocando essa argumentação de Hannah Arendt sobre a *crise* na educação e na política contemporânea para a atuação do sociólogo no ambiente escolar, parece-me que é fundamental conservar a sala de aula como um espaço de ensino e aprendizagem e de encontro entre jovens e adultos. O cuidado para com a sala de aula pressupõe pensá-la como um local de apresentação e reflexão sobre o mundo com os jovens. Um local onde há conteúdos a serem apresentados, onde os adultos possuem saberes que não estão circunscritos à metodologia de ensino. Além disso, a responsabilidade pela conservação desse espaço de

³⁵ Uma das recomendações do PNLD para a avaliação dos livros didáticos que chegariam às escolas em 2012 era o de que o currículo de Sociologia deveria estar aberto para múltiplas teorias sociológicas, o que acredito ser um princípio muito importante. Porém, dificilmente um mesmo professor terá facilidade para percorrer diferentes alternativas teóricas sobre um mesmo tema. Assim, acredito que cada professor em particular pode possuir uma identidade teórica, uma determinada forma de analisar a realidade social que impactará em sua forma de dar aulas, em sua seleção curricular e em sua postura frente a instituição escolar.

encontro que é a sala de aula talvez passe pela análise da implementação das reformas que sempre a permeiam, dos espaços públicos existentes para sua reflexão e sobre a relação entre adultos e jovens em seu interior. Do mesmo modo, a Sociologia pode desempenhar um papel fundamental na apresentação de aspectos do mundo ao jovem, ou seja, no descortinar de sua complexidade e de temáticas que produzem efeitos em sua vida. Assim, nesse debate específico, o saber sociológico a ser desenvolvido poderia ter, no meu entendimento, uma relevância maior do que a metodologia de ensino empregada, valorizando as ferramentas analíticas próprias da Sociologia.

Eu, professor de Sociologia, inserido em escolas públicas há mais de dez anos, encontrando jovens em salas de aula, reivindicando nos sindicatos da categoria, percorrendo os conselhos participativos, tenho observado *in loco* movimentações para a reforma da educação escolar que os estudos foucaultianos tem me ajudado a compreender, sendo constantemente interpelado a tomar parte nesses movimentos. Na base destas tentativas está sempre um discurso de *crise*, de *exceção* que impõe uma renovada normalização da instituição escolar. Segundo Duarte e César (2010),

no caso da educação brasileira, assim como no da maior parte dos países da América Latina, os estudos históricos sobre a educação inspirados pelo pensamento de Foucault demonstram a existência de ciclos de reforma precedidos por análises que apontam a crise nos sistemas educacionais. Segundo a perspectiva teórica da genealogia foucaultiana, isto é, a partir do ponto de vista da análise da constituição dos discursos e da configuração das práticas educacionais, pode-se demonstrar que o binômio crise-reforma é constitutivo do discurso sobre a educação. As reformas educacionais constituem tentativas sempre renovadas de instaurar um processo de *governamentalidade* das populações, isto é, representam formas de *governo* das populações tendo em vista a produção de uma homogeneidade populacional obtida no processo de escolarização (Foucault, 2004). Nos numerosos processos de reforma da educação ao longo do século XX, o argumento da crise foi sempre fundamental, pois, como demonstrou Foucault, a exigência de sustentação do projeto disciplinar depende de sua contrapartida negativa, a crise. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 833).

Assim, tenho percebido, através da minha atuação cotidiana em escolas públicas, que a educação escolar tem sido atravessada por uma série de discursos reformistas ao longo dos últimos anos. Poderia citar uma série de exemplos que configurariam essas impressões, até mesmo memórias de minha história de vida nas instituições escolares, porém isso ampliaria em muito esse debate; assim prefiro apresentar alguns contornos gerais de alguns dos discursos reformistas com tenho me deparado. Sobre esses movimentos reformistas da educação nas últimas décadas, Duarte e César (2010) informam que:

A partir dos anos noventa do século XX, com a queda do muro de Berlim, a aceleração do processo de globalização econômica e a hegemonia do neoliberalismo, observou-se uma transformação abrupta no cenário político-institucional mundial, a qual parece insinuar que começamos a deixar de ser modernos. Isto significa que as

instituições disciplinares tradicionais, dentre elas a escola, estão passando por transformações profundas: por um lado, a escola disciplinar deixa de ser “a” instância privilegiada de produção do sujeito assujeitado e normalizado; por outro lado, ao sofrer modificações profundas, também se modifica a atuação da escola na nova produção das subjetividades contemporâneas. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 833-834).

Assim, sobre essas reformas, para as quais me sinto constantemente assediado, em primeiro lugar olho para um crescente jogo competitivo entre as escolas para figurarem de forma mais elevada nos *rankings de qualidade*. Isso de alguma forma contribui, a meu ver, para um absoluto isolamento entre as escolas públicas por onde andei: não há intercâmbios entre professores e educandos de diferentes escolas, nem de diferentes turmas, não há formas de conectar acontecimentos, compartilhar informações e atividades didáticas. Cada escola parece se constituir num mundo à parte, observando cada uma, com seus focos particulares, as recomendações presentes nas *avaliações externas*.

Em segundo lugar, há uma incrível capilarização das decisões tomadas por organismos internacionais e que invariavelmente chegam às escolas na forma de agenciamentos por recursos financeiros, para os quais, os gestores têm que demonstrar alto grau de flexibilidade para ajustar os problemas das escolas às metas a serem cumpridas. A escola, carente por recursos, descarta qualquer princípio de autonomia para responder às demandas externas sistematizadas por órgãos governamentais ou privados. Em geral, nas escolas, estas demandas podem ser apresentadas em reuniões gerais e quase nunca discutidas e em relação a elas se espera a adesão de todos os servidores.

Em terceiro lugar, há um aumento dos poderes de controle externo do que ocorre nas salas de aula, seja através dos exames nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do aumento da distribuição de livros didáticos, da adequação do currículo escolar aos interesses da economia local que demandaria algum tipo de profissionalização ou de ajustamento do currículo às expectativas dos pais e dos educandos. O currículo escolar vai cada vez mais se distanciando de qualquer tentativa de mobilizar a capacidade inventiva e imaginativa dos professores ou de existir por si mesmo, sem uma finalidade produtiva.

Em quarto lugar, permanece sendo sempre reativada uma concepção de ensino centrada na atividade do aluno em sala de aula, sendo o professor um profissional que devesse conhecer menos dos conteúdos e mais das metodologias de ensino. É como se o aluno fosse capaz de aprender por si mesmo e o professor apenas orientasse e se interessasse por aquilo que o educando está aprendendo, seguindo seus próprios interesses. Há invariavelmente nas

escolas a apresentação e a celebração aos professores de uma pedagogia por *projetos* como a base de um currículo interdisciplinar assentado no protagonismo do educando.³⁶

Isso tudo se contrapõe às multiplicidades de pensamento na escola e ao debate entre concepções diferentes em seu interior. Essa descrição sumária, feita de impressões ao longo de minhas vivências nas escolas públicas nas quais trabalhei, mas também iluminada por certas teorizações, problematiza o saber sociológico. Assim, esse saber pode ser mobilizado para um melhor ajustamento da escola a qualquer política reformista vinda dos organismos multilaterais. *Essas expectativas equivalem à exigência de que o pensamento sociológico produza receitas para o controle da interação humana.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 269). De outro lado, o sociólogo poderia manter uma perspectiva analítica, questionadora das relações de poder-saber que ocorrem no espaço escolar. Certamente, a forma como o sociólogo nas escolas irá ler as relações institucionais que estão sendo traçadas em seu espaço de atuação profissional também se refletirá em suas práticas curriculares.

Assim, de que forma o sociólogo é convidado a olhar para suas escolas? Qual a perspectiva teórica que ativará para compreender as relações em seus entorno e para selecionar suas práticas curriculares? É importante uma identidade teórica do professor de sociologia? Não importa tanto nas escolas o saber sociológico, mas as metodologias de ensino empregadas? A ação do professor de Sociologia se vinculará a uma ótica salvacionista, tal como me parece ser a tônica de propostas curriculares como a de Liedke Filho (2009)? Nesse sentido, eu me pergunto sobre os principais desafios da Sociologia em seu retorno ao ensino médio brasileiro. Será o de apenas fixar e sistematizar um conjunto de teorias, conceitos e temas curriculares e de metodologias supostamente apropriadas ao seu ensino (LIEDKE FILHO, 2009), por mais que este trabalho tenha a sua importância? O papel da Sociologia nas escolas brasileiras será o de proporcionar conexões entre os saberes já ensinados tradicionalmente com o contexto social, político, cultural, ético e econômico do presente (MOURA; GUIMARÃES, 2010)? Qual a contribuição da disciplina de Sociologia para a inovação dos currículos escolares? De que forma a presença do professor de Sociologia qualifica o debate institucional e pedagógico nas escolas? Qual a resposta que os professores de Sociologia darão à *crise* na educação?

³⁶ Sobre este aspecto é importante atentar para o pensamento de Hannah Arendt que *desconfia do pressuposto pragmático de que todo aprendizado é uma forma especial do fazer, do jogar e do brincar, como se o conhecimento dependesse exclusivamente daquelas habilidades, tornando-se a criança, ela própria, a responsável pela geração do conhecimento. Percebe-se aí um abandono da responsabilidade educacional que, para a autora, nada mais reflete senão a perda de responsabilidade dos adultos para com o próprio mundo, visto que eles próprios já não se arrogam o papel de autoridade, recusando-se a conduzir as crianças até o mundo, suas regras e suas instituições.* (DUARTE; CÉSAR, 2011, p. 830).

O impacto da introdução da disciplina de Sociologia e da chegada de seu professor nas escolas brasileiras só poderá ser mais bem avaliado com o tempo. Porém acredito que, com suas ferramentas analíticas, o educador com formação sociológica poderia contribuir com novos olhares para os conteúdos escolares, desnaturalizando-os ou, simplesmente relacionando-os, por exemplo, ao contexto global e local dos estudantes, auxiliando-os a se expressarem criativamente sobre os mesmos (MOURA; GUIMARÃES, 2009). Além disso, esses profissionais poderiam contribuir na formação de um espaço público de debate e troca de experiências entre os professores da área e do ensino médio como um todo.

Há uma ênfase no meu trabalho de pesquisa sobre a ação do professor de Sociologia como o autor privilegiado para compor com seus jovens análises sociológicas em sala de aula, pertinentes à expressão criativa de suas vidas e de suas relações com o social. Do mesmo modo, gostaria de compor, através de pesquisas, experiências e compartilhamento de reflexões sobre a sala de aula, um papel mais ativo e atuante dos professores de Sociologia que fomentasse um espaço público deslocado das pressões externas em torno das condições e das possibilidades do ensino médio. Para tanto, é preciso dar um passo além da intermitência que caracterizou a disciplina de Sociologia no ensino médio brasileiro durante o século XX, conforme Moraes, Tomazi e Guimarães (2006) analisam:

A Sociologia é uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva (no ensino médio brasileiro) à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer no âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente. (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2006, p.103-104).

O problema, a meu ver, não está na formação de consensos, que quase sempre seriam, no meu entendimento, bastante parciais, mas na possibilidade de trocas constantes entre os professores da área. Assim, o presente trabalho visa contribuir para o debate sobre o ensino de Sociologia no nível médio e qualificar cada professor como o analista privilegiado da realidade social de seus jovens, capaz de escolher e efetuar uma análise crítica dos artefatos culturais que os circundam ou que seriam interessantes ao pensamento.

Nesse sentido, é interessante o modo como Pavei (2008) sintetiza o campo de debates acadêmicos em torno da implementação da disciplina de Sociologia no ensino médio, pois nos auxilia a vislumbrar as trincheiras que a minha pesquisa reforça. Segundo Pavei:

[...] as propostas de conteúdos didático-pedagógicos são um capítulo a parte nos debates em eventos promovidos por Ifes (Instituições de Educação Superior) e entidades representativas como sindicatos de sociólogos e a Sociedade Brasileira de

Sociologia. Por um lado há os que defendem a necessidade de construção de propostas curriculares que contenham temas nacionais mínimos, temas regionais e locais específicos, bem como aqueles de caráter sociológico que são de interesse direto dos jovens com os quais se trabalha. Dessa forma, seria garantida certa unidade de conteúdos da disciplina em todo país, sem perder as especificidades, bem como demarcaria sua diferença em relação aos demais componentes curriculares. Assim, de certa forma estariam controladas as ansiedades apresentadas tanto por professores e coordenadoras pedagógicas nas escolas, quanto pelos estagiários em suas práticas pedagógicas. Enquanto os que são contrários a essa proposta defendem que construir tais parâmetros seria positivo do ponto de vista metodológico, porém negativo do político; sendo necessárias orientações gerais e ficando a cargo de cada professor fazer suas devidas adaptações. (PAVEI, 2008, p. 56).

Nestes parâmetros, esta pesquisa aposta no trabalho criativo e imaginativo dos professores de Sociologia nas escolas. Nos meus encontros em sala de aula, tenho assumido uma perspectiva teórica foucaultiana que tem balizado minhas práticas curriculares, minhas análises das relações institucionais e minhas posições e coalizões no jogo de poder-saber que ocorre no interior das escolas. Assim, neste trabalho, estabelecendo especial ênfase aos conteúdos ensinados, experimentei um currículo de Sociologia conectado ao surgimento dos fenômenos populacionais nas sociedades modernas, marcado pelas teorizações de Michel Foucault e Giorgio Agamben sobre a biopolítica.

De um modo geral, a emergência dos fenômenos populacionais está em íntima relação com a eclosão da sociedade de massas. Esses fenômenos podem ser datados ao final do século XIX como sendo o momento decisivo de invenção da própria disciplina. Porém, meu trabalho de pesquisa não apóia acima de tudo temáticas com valor universal para o ensino de Sociologia; por mais que possa ser importante constituir currículos a partir de fenômenos biopolíticos, esta não é a única forma de criá-los. Uma das preocupações da minha prática de pesquisa está em visualizar a sala de aula como um espaço propício à criatividade e às potencialidades de cada professor. Somente assim estariam professores e alunos abertos para o novo e sendo capazes de produzi-lo.

De forma geral, um currículo escolar conectado aos cenários biopolíticos contemporâneos poderia destacar as principais formas de atuação de um poder que investe sobre a vida da população. Assim, abre-se um leque de oportunidades para tratar em sala de aula de temáticas como o disciplinamento escolar, das fábricas, dos exércitos, dos hospitais no século XX, os principais princípios de organização social presentes nos séculos XX e XXI, assim como os processos de urbanização e remodelamento das cidades etc. Tudo isto, além de fenômenos característicos do século XXI, tais como: a sociedade de consumo e de concorrência, a relação entre consumo e *status*, o controle sobre a violência, o neoliberalismo, a sobrevivência do trabalho escravo, a influência da mídia nas subjetividades, as

representações presentes nos jogos eletrônicos, as novas formas de relações entre público e privado, as transformações do corpo humano, etc. Aponto essas temáticas apenas para sugerir a produtividade dessa escolha curricular, sem a pretensão de enquadrar qualquer prática ou de que ela abarcaria todas as temáticas para a Sociologia nas escolas.

As possibilidades abertas por um currículo inventado a partir do conceito de biopolítica estão, a meu ver, no trânsito pelos fenômenos populacionais, nos cruzamentos com processos de subjetivação e na investigação das identidades forjadas e vivenciadas através de inúmeros espaços sociais. Nesse sentido, é possível trafegar entre conexões dos processos globais com a biografia dos educandos.

Para melhor exemplificar o que entendo por fenômenos populacionais, já que esta é a base da proposta curricular para o ensino da Sociologia que tenho pesquisado, ancorado em proposições foucaultianas, valho-me da síntese de Castro (2011) no verbete *população* do seu *Vocabulário de Michel Foucault*:

El problema mayor que la modernidad planteó a las tecnologías del gobierno ha sido la acumulación de individuos. [...]. La expansión demográfica en Europa en el siglo XVIII llevó a una amplia producción teórica en el género “artes de gobernar”. Foucault interpreta esta situación en términos de “desbloqueo epistemológico” [...]. Por un lado, la aparición de la población como una realidad específica desplazó al modelo familiar como referencia de las técnicas de gobierno y, por otro lado, condujo a una nueva definición del concepto de economía o, más simplemente, llevó a la idea de economía política [...]. Hasta ese momento las técnicas de la estadística habían funcionado dentro del cuadro de la soberanía, es decir, como instrumento de la administración estatal. Ahora bien, esta estadística administrativa muestra que los fenómenos de la población tienen su propia regularidad, irreductible al modelo familiar. Muestra, además, que el comportamiento de la regularidad propia de la población tiene también efectos económicos específicos. A partir de ese momento se invierte la relación, desde el punto de vista del gobierno, entre la familia y la población: la familia aparece como un elemento dentro del fenómeno global de la población. La población se convertirá, entonces, en el objetivo último del gobierno: “mejorar la suerte de la población, aumentar sus riquezas, su duración de vida, su salud; y el instrumento que el gobierno se dará para obtener estos fines que son, de alguna manera, inmanentes al campo de la población, va a ser esencialmente la población sobre la cual actúa directamente mediante campañas, o indirectamente mediante las técnicas que permitirán, por ejemplo, estimular, sin que la gente se dé cuenta de ello, la tasa de natalidad, o dirigir hacia una región u otra, hacia una determinada actividad, el flujo de la población. La población aparece, pues, más que como la potencia del soberano, como el fin y el instrumento del gobierno” [...] (CASTRO, 2011, verbete: *população*).

Assim, um dos desafios neste trabalho de pesquisa é criar relações possíveis entre os fenômenos populacionais analisados por Michel Foucault com o ensino da Sociologia. Dessa forma, construir com os educandos uma reflexão sobre estes fenômenos pode ajudar a qualificar a prática curricular da disciplina neste momento de sua inclusão na educação escolar. Ressalto que o currículo da Sociologia, no meu ponto de vista, poderia estar aberto à criatividade dos professores da área e que trocas de experiências entre eles seriam, nesta

perspectiva, mais importantes do que a formalização de conteúdos mínimos. As pesquisas sobre ações pedagógicas em Sociologia no ensino médio são de fundamental importância para superar a realidade de sua inclusão nas escolas descrita por Jinkings (2006):

Nas salas de aula das escolas, professores sobrecarregados de trabalho, muitos sem a formação adequada para o ensino das ciências sociais e ministrando diferentes disciplinas, desenvolvem experiências pedagógicas por vezes descontextualizadas e fragmentadas, que não permitem uma compreensão totalizante do mundo social contemporâneo. Utilizando textos da grande imprensa, vários desses professores convertem as aulas de Sociologia em discussão de atualidades, tratando superficialmente acontecimentos em destaque na conjuntura nacional e ou mundial, sem uma superação das explicações do senso comum. Outros apresentam em sala de aula conceitos tomados como estáticos, desconectados das teorias clássicas e dos princípios explicativos básicos das ciências sociais, não situados historicamente, tornando monótono e destituído de sentido o ensino de Sociologia. (JINKINGS, 2006, p.147).

Por isso, proponho um currículo escolar da Sociologia no ensino médio enraizado na postura analítica do conhecimento sociológico, e não prescritivo de uma determinada *forma de vida*. Assim, a análise em sala de aula de fenômenos populacionais em nossa sociedade pode se conectar ao intuito de preservar e potencializar a função crítica do pensamento ou a abertura para o novo e não o engessamento ou simplificação dos conteúdos curriculares. Se for verdade que estamos passando por novos sintomas de *crise* na educação e por tentativas renovadas de reformas escolares, então, a meu ver, é fundamental ao professor de Sociologia que ingressa nas instituições escolares manter e afirmar sua postura crítica e reflexiva em qualquer espaço escolar. Conforme Duarte e César (2010):

Assim, muito mais grave do que a própria crise, é o fato de não a entendermos como momento propício para o pensamento crítico. Se não tomamos a crise da educação como instância que requer a crítica, então, sem que o saibamos, apenas aprofundaremos os males que nossas contínuas reformas educacionais e institucionais pretenderam solucionar. No caso da crise da educação, a crise significa a abertura da oportunidade para observar a fragilidade intrínseca da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do Ocidente. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 835).

Por fim, ao mesmo tempo em que é desafiada a manter-se enquanto disciplina crítica e analítica do social, a Sociologia como disciplina escolar possui ainda neste momento um caminho gigantesco para se afirmar nas escolas. Isso tudo, caso pensemos em alguns de seus obstáculos mais visíveis: ela possui pouca tradição e reconhecimento nas escolas brasileiras; sua carga horária é mínima; não há espaço para trocas de experiências entre professores da mesma escola, pois todas as turmas recaem sobre poucos professores; os congressos ou encontros que reúnem professores de Sociologia ainda são restritos; a reflexão sobre o ensino desse novo componente curricular é incipiente; há ainda grande número de profissionais com

formações genéricas ministrando aulas de Sociologia. Frente a esse quadro de desafios e obstáculos, quero compartilhar com todos aqueles envolvidos com a prática pedagógica no ensino médio minhas experiências conceituais, temáticas e também metodológicas com a disciplina de Sociologia realizadas ao longo do ano letivo de 2011 em salas de aula de uma instituição pública.

1.3 Ensino médio: um *lugar* de abandono

Sobre o ensino médio brasileiro, há uma extensa produção de dados estatísticos e pesquisas apresentadas em relatórios regulares por órgãos governamentais que procuram avaliar a escolarização neste nível de ensino e adotar estratégias para o governo dessa população escolar. Assim, há um intenso debate sobre a melhor forma de o governo regular o funcionamento das práticas escolares de gestão e aquelas mais propriamente curriculares no ensino médio. Sobre a intensa produção de saberes estatísticos, os pesquisadores Clarice Traversini e Samuel Bello (2009) apontam que:

Como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações, tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativos comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a idéia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações. (TRAVESINI; BELLO, 2009, p.149).

Aproprio-me de estatísticas sobre o ensino médio para mostrar o quanto esta etapa da escolarização no Brasil encontra-se em estado de abandono em termos de investimentos, com políticas pontuais com recursos suficientes para a produção de uma parcela de estudantes mais bem formados no ensino público, porém com a grande maioria das escolas públicas sendo pautadas apenas por novas políticas curriculares e de gestão. Dessa forma, a efetivação dos princípios legais está longe de ser alcançada, o que vincula o ensino médio a um *estado de exceção*. A consequência principal deste estado de coisas, no meu entendimento, é facilitar a abertura do ensino médio a discursos e práticas que pretendem vinculá-lo, em grande parte, à produção de mão de obra com qualificação restrita ou a qualquer outro interesse constituído no *mercado*.

O Ipea (Instituto de pesquisas econômicas aplicadas) publicou, no final de 2010, dados sobre a educação brasileira, apoiado nos resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada pelo IBGE do ano de 2009. O documento faz um estudo comparativo entre uma série de dados estatísticos que compreendem os anos 1992 a 2009. Trata-se de dados sobre a escolarização da população brasileira que servem para justificar políticas públicas no setor e como forma de avaliar os resultados das políticas já aplicadas, já que *é por intermédio de números, de taxas e de medidas, sob técnicas estatísticas comparativas, que ações governamentais ganham centralidade. Elas passam a ser lidas,*

traduzidas e expostas à intervenção e à regulação necessárias. (TRAVESINI; BELLO, 2009, p. 150).

Em relação à educação básica, um setor evidentemente problemático da sociedade brasileira, sobre o qual há uma infinidade de dados estatísticos, o documento do Ipea (2010) aponta que a média de anos de estudo no Brasil é ainda muito baixa, cerca de 7,5 anos de estudo, considerando a última série concluída com aprovação da população de 15 anos ou mais. A escolarização da população brasileira não equivale à conclusão do ensino fundamental e ainda não alcançou a meta estabelecida pelo governo de 8 anos de escolarização mínima. Esta média foi composta num cenário com muitas desigualdades de renda, região do país, faixa etária, étnica e local de moradia. Nesse cenário, encontrar uma pessoa negra, que pertença aos 20% mais pobres, tenha mais de 40 anos, more na zona rural e na região nordeste representa, com muita probabilidade, estar diante de um analfabeto, situação esta que atingia ainda 14 milhões de pessoas no Brasil em 2009. Além disso, a defasagem educacional do negro em todas as faixas etárias é significativamente maior do que a do branco, até mesmo nas faixas de renda mais altas, o que justificaria, através dos números, as políticas de cotas raciais adotadas independentemente da renda.

No Brasil, em nenhum dos recortes pesquisados pelo Ipea chega-se aos 11 anos de estudos, que pressupõem a conclusão do nível médio. Dessa forma, apenas o estrato dos 20% mais ricos da população chega próximo a esse valor, com média de 10,7 anos de estudos (IPEA, 2010). A faixa etária considerada adequada pelos órgãos governamentais para a realização do ensino médio é a que abrange dos 15 aos 17 anos. Segundo dados desse levantamento, 85,2% dos jovens brasileiros, nesta faixa etária, estavam matriculados na escola em 2009, o que revela que 14,8% destes jovens estão fora da escola e representa em números absolutos 1.398.926 jovens fora da escola nesta faixa etária. Deste total apenas 141 mil já possuem 11 anos de estudos (IPEA, 2012).

De cerca de 1,5 milhão de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam escola, 9,2% tinham concluído o ensino médio, enquanto 65,0% sequer haviam terminado o ensino fundamental. Destes, 50,1% ingressariam nas séries finais do ensino fundamental e 14,9%, nas séries iniciais. Por fim, apenas 25,8% haviam concluído o ensino fundamental e, assim, poderiam ingressar no ensino médio, considerando o nível de ensino adequado a esta faixa etária. (IPEA, 2012, p. 63).

Dessa forma, a média de anos de estudos da população na faixa etária entre 15 e 17 anos é de 5,2 anos de estudos. Este número representa, em média, apenas a conclusão das séries iniciais do ensino fundamental e revela problemas de evasão e repetência no ensino

fundamental, já que desde 1995 mais de 90% das crianças entre 7 e 14 anos frequentam a escola.

Ainda sobre estes levantamentos, percebe-se que apenas 50,9% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio; assim outros 34,3% estão ainda matriculados no ensino fundamental. Se há quase universalidade de matrículas na faixa etária entre 07 e 14 anos, 98%, ou seja, a entrada no ensino fundamental já foi um problema equacionado no Brasil, surge a questão da saída do ensino fundamental, pois muitos jovens não conseguem finalizá-lo. No Brasil, a taxa esperada de conclusão do total de jovens que ingressam no ensino fundamental é de aproximadamente 54%. No ensino médio, que já é composto por aqueles que sobreviveram à barreira de sair do ensino fundamental, esse índice é de 66%. (IPEA, 2010). Isso pressupõe, como está descrito nestes levantamentos, que há problemas na educação básica brasileira que antecedem ao ensino médio e estão postos na universalização da conclusão do ensino fundamental.

Diante destes dados, soa utópica a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que estendeu a escolaridade obrigatória dos jovens brasileiros à faixa etária entre 04 e 17 anos até o ano de 2016. Como há ainda uma grande parcela de jovens entre os 15 e 17 anos no ensino fundamental ou fora da escola, o Ipea sugere que se incrementem os recursos públicos no ensino fundamental regular e na EJA para atender essa demanda. Porém, o mesmo órgão de pesquisa revela a pouca relevância que as políticas públicas em EJA tem alcançado desde quando a série de dados iniciou na década de 1990: *cada geração permanece alheia ao sistema educacional. Isso quer dizer que a queda do analfabetismo se processa mais pelo efeito demográfico do que pelas iniciativas do governo ou da sociedade civil.* (IPEA, 2010, p. 12-13) Há, então, uma impossibilidade de cumprir esta meta para a faixa etária dos 15 aos 17 anos até 2016, ainda mais se fosse considerada a conclusão do ensino médio no tempo considerado correto. Essa situação da educação básica remete à dificuldade continuada da educação escolar brasileira em cumprir o ordenamento legal instituído pelas próprias instâncias legislativas do país.

Acredito que as políticas públicas da atualidade visam alcançar as médias dos padrões internacionais de escolarização da população com o mínimo de custos envolvidos. Assim, a apresentação e análise de dados estatísticos são centrais para a condução dessas políticas. Ao mesmo tempo, as políticas públicas, ao privilegiarem cenários coletivos e não contemplarem todas as escolas com a mesma soma de recursos, indicam que cada indivíduo se responsabilizará por acessar as escolas com melhores oportunidades educacionais. Há uma

grande diferença entre o gasto médio por aluno no sistema federal de ensino e naqueles vinculados às secretarias estaduais. As vagas que são oferecidas nas escolas públicas com mais recursos acabam sendo divulgadas ao conjunto da população através de intensas campanhas publicitárias. Porém, apenas uma pequena parcela da população terá condições de acessá-las, o que aumenta a responsabilização individual pelo acesso qualificado à educação, característica básica da racionalidade neoliberal contemporânea.

Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos *rankings* internacionais. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 143).

Diante do exposto, evidencia-se que há problemas de fluxo no ensino fundamental, sendo que quase metade das crianças que ingressam nesta etapa não a concluem. Do mesmo modo, há problemas de fluxo no ensino médio, sendo que apenas 66% dos que conseguem entrar nesta etapa saem formados, conforme já citado. Assim, parece paradoxal que, ao invés de procurar atender prioritariamente estes problemas, o investimento público federal nos últimos anos tenha se concentrado na criação dos Ifes. Dessa forma, os Ifes estabelecem melhores condições de ensino a uma parcela minoritária da população em idade escolar do ensino médio enquanto uma grande massa de jovens encontra-se em situação de abandono, fora da escola, fora da faixa etária adequada e estudando em escolas precárias, onde não há nem mesmo uma máquina copiadora, como ocorre em 76,5% das escolas públicas deste país (IPEA, 2010).

Com isso, pode-se aferir que os Ifes tem intervenções pontuais e minoritárias sobre a parcela da população que já foi afetada pelas más condições de acesso e permanência no ensino fundamental. Isto, através de programas que oferecem alguma forma de qualificação profissional como o programa *mulheres mil* e o PROEJA Fic (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental). A maior parte dos investimentos dos Ifes se concentra na oferta regular de ensino médio técnico e em cursos tecnológicos superiores.

A política pública que motiva a criação dos Ifes diferencia vidas que *precisam* apenas de uma qualificação reduzida, onde intervenções curriculares, de gestão dos poucos recursos, já bastam, além de programas que intervêm pontualmente em áreas de elevado risco social. Por outro lado, há vidas que *merecem* uma melhor qualificação, que demandam maiores investimentos em infraestrutura e equipamentos, assim como professores mais bem formados

e mais bem pagos. Como as políticas que criam melhores escolas são públicas e divulgam oportunidades educacionais ao conjunto da população, a responsabilidade pelo acesso a essas escolas, como bens escassos, é dos próprios indivíduos e de suas famílias que precisam se autogovernar e concorrer entre si para terem acesso aos seus benefícios. Esta política de criação de Ifes parece que está na contramão da melhoria global do sistema educacional brasileiro que geraria oportunidades iguais a todos, porque investe na melhor qualificação somente daqueles que conseguem acessá-lo. Assim, mantém um sistema educacional excludente, que só atinge uma minoria, ao mesmo tempo em que responsabiliza individualmente cada qual por seu fracasso, já que a oferta se dirige ao conjunto da população através de intensas campanhas publicitárias.

Esta política cria alguns centros de excelência para o ensino médio e faz com que se consiga gerar um princípio de meritocracia, evidentemente artificial, na educação pública. Dessa forma, segundo dados das notas médias das escolas no Enem as escolas públicas de destaque eram aquelas que tinham vinculação com universidades públicas, os colégios militares e as escolas técnicas federais e, também, alguma escola técnica do Estado de São Paulo. Ou seja, são estas escolas que possibilitam ao Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, afirmar, durante a promulgação da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva 50% das vagas da educação superior federal a estudantes egressos de escolas públicas e que a média dos 150 mil mais bem colocados no Enem do ensino público em 2010 é maior que a média no ensino privado. Este número é exatamente aquele que o governo espera atingir com sua política de cotas universitárias nos próximos 4 anos. Assim, a justificativa meritocrática para ao acesso ao ensino superior federal é mantida sem precisar de investimentos maciços para elevar o nível global de escolarização em toda a rede pública do país.

Os efeitos da política de criação dos Ifes numa elevação da média geral do Ideb para o ensino médio público e seu impacto na elevação das notas do Enem público ainda não pôde ser aferida. Os Ifes são relativamente novos, surgiram em 2008 e há ainda vários câmpus sendo concluídos ou que serão construídos. Para as demais escolas públicas de ensino médio ligadas às secretarias estaduais de educação, onde não haverá investimentos maciços, o padrão parece estar na melhoria da gestão escolar e em reformas curriculares. Assim, parece se delinear traços de uma política no ensino médio que qualifica as vidas de maneiras desiguais, com intervenções pontuais tanto para aqueles que foram capazes de acessar uma escola com nível de excelência quanto para aqueles que estão sob alto *risco* de

vulnerabilidade social. Talvez essas políticas para o ensino médio alterem com o passar dos anos o quadro traçado pelo Ipea (2010), dispondo para tanto do mínimo de investimento necessário. Na conclusão deste estudo destaca-se que:

Os dados mostraram que o País ainda não universalizou o ensino médio. Além disso, a capacidade instalada atual para oferta de ensino médio pode ser insuficiente para incorporar, imediatamente, o contingente de jovens de 15 e 17 anos que deveriam frequentar esse nível de ensino, se houver a correção de fluxo do ensino fundamental. É necessário que haja, portanto, melhorias e expansão de capacidade física instalada para garantir acesso e permanência. (IPEA, 2010, p. 21).

Se há uma crise grave de infraestrutura e de acesso à escola, há outra de qualidade no ensino, refletida nas avaliações externas que revelam a distância em que o país se encontra das expectativas internacionais de formação de *capital humano*. A imprensa nacional constantemente divulga dados de pesquisas que apontam a falta de pessoas qualificadas em determinadas áreas do *mercado*. Existem atualmente muitos discursos que demandam mais formação técnica do trabalhador brasileiro. O documento do Ipea (2012) é enfático ao afirmar que, segundo os padrões de qualidade internacional, a educação brasileira enfrenta sérios problemas:

Propiciar o acesso de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos à escola é uma das tarefas, com impacto orçamentário significativo, para cumprir o desafio de assegurar a educação básica de qualidade para todos no Brasil. Outra face deste desafio é garantir a qualidade do ensino ofertado aos que devem ser incluídos e, do mesmo modo, aos que já frequentam os bancos escolares. Esta segunda tarefa ainda está distante de ser efetivada. Indicadores educacionais relativos ao desempenho dos alunos na escola, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), atestam que, apesar de avanços recentes, o resultado geral dos estudantes brasileiros permanece ainda muito baixo, o que aponta para problemas relativos à qualidade do ensino ofertado. (IPEA, 2012, p.61).

Do mesmo modo, o documento do MEC intitulado *Ensino Médio Inovador* (BRASIL, 2009), que procura dar diretrizes de formatação curricular das escolas públicas e estabelecer parcerias através de projetos com secretarias estaduais de educação, alocando recursos para escolas que aderirem ao documento, ao analisar a qualidade do ensino médio ofertado no Brasil, aponta sérios problemas de acesso e permanência dos educandos, além dos de aprendizagem:

[...] a educação básica no Brasil, apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Particularmente, os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do ensino médio ainda distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional. (BRASIL, 2009, p. 6).

Neste sentido, visando elevar os índices de qualidade do ensino médio, outras pesquisas governamentais apontam que a melhoria dos índices de aprendizagem avaliados não passa necessariamente por grandes investimentos em infraestrutura nas escolas. Assim, abre um campo para intervenções pautadas naquilo que é chamado de *gestão pedagógica*: melhor alocação dos recursos financeiros com o controle de toda a comunidade escolar; responsabilização do professor pela aprendizagem do educando; vinculação do currículo escolar às avaliações externas. Assim, num relatório publicado pela Secretaria de Educação Básica do governo federal intitulado *Melhores Práticas em Escolas do Ensino Médio no Brasil*, em parceria com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), chega-se à conclusão de que não é necessário modificar a infraestrutura das escolas e sim da *gestão pedagógica* para melhorar os níveis de qualidades da educação básica:

Análises quantitativas preliminares mostraram que as escolas selecionadas não são diferentes da média das escolas públicas das quatro redes estaduais nas suas características de infraestrutura ou de insumos, materiais e equipamentos. Ou seja, esses elementos não parecem explicar os bons resultados obtidos pelas escolas. A hipótese da pesquisa qualitativa é de que esses resultados devem estar relacionados com as características da gestão pedagógica dessas escolas (as boas práticas que se procura identificar). (BRASIL, 2010, p.12)

O governo federal para dar uma resposta aos evidentes problemas de qualidade na educação básica e influenciar a *gestão pedagógica* das escolas, lança uma série de publicações que procuram interferir diretamente na concepção curricular do ensino médio. Porém, o principal fator de intervenção nas escolas públicas tem sido o Enem, sobre o qual há uma série de publicações do Inep (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), tal como a definição de matrizes cognitivas que exemplificam detalhadamente o funcionamento da prova, constituindo farto material para que as escolas adaptem a ele seus currículos. Dessa forma, a Presidência da República vetou, no projeto lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o critério de seleção pela média de notas obtidas pelo educando durante seu ensino médio e colocou como critério único de seleção para ingresso na educação federal de nível superior a nota obtida no Enem. Vê-se assim que os referenciais de qualidade que podem avaliar o aprendizado escolar no nível médio encontram-se sistematizados no Enem. Assim, há uma clara intenção governamental em enquadrar os currículos escolares aos parâmetros desta prova. Observa-se também que recomendações que exemplificam as *melhores práticas*, as quais correspondem às melhores notas nas avaliações externas, indicam a necessidade de *coerência ou o alinhamento entre a proposta curricular (o conteúdo), os materiais e a capacitação e as avaliações externas*. (BRASIL, 2010, p. 25). A pesquisadora Raquel

Fröhlich (2011) problematiza em sua pesquisa as políticas de avaliação externas como formas de controle e governo dos sujeitos escolares.

Cada vez mais específicas, as avaliações externas tendem a analisar o sistema de ensino público como um todo: as escolas, as séries avaliadas e também o aluno. Enfim, uma rede que captura praticamente todos os envolvidos no processo de escolarização, incluindo professores e gestores, uma vez que participam das avaliações ao responderem questionários ou no momento em que as aplicam. Com os resultados obtidos, gestores e professores tenderiam a mudar suas práticas pedagógicas para que possam, numa segunda avaliação, alcançar índices cada vez maiores, “garantindo maior financiamento ou formação específica”. Sendo assim, professores e gestores também acabam sendo direcionados a, cada vez mais, buscar, no currículo nacional mínimo, o que e como trabalhar. Encontra-se, então, uma maneira de subjetivar práticas pedagógicas e de gestão escolar em conformidade com um ideal maior, proposto pelas avaliações externas: a unificação de um currículo nacional a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, “com habilidades e competências” suficientes para a vida adulta e social adequada, ordeira e normalizada. Uma vigilância e uma regulação constantes do sistema educacional, das escolas, dos alunos, dos professores, dos gestores. (FRÖHLICH, 2011, p. 93).

Assim, fica evidente que os dados coletados nas avaliações externas têm como finalidade um melhor governo da relação professor-aluno em sala de aula, com o intuito de produzir determinadas práticas para o enquadramento de gestores, professores e educandos. As avaliações externas são a principal ferramenta governamental para interferir no que acontece em sala de aula e para elidir qualquer autonomia intelectual do professor. *Na falta de procedimentos sistematizados e de instrumentos para realizar o acompanhamento das ações que tem lugar nas escolas, não é possível saber se – e como – as políticas públicas ganham forma nas salas de aula* (BRASIL, 2010, p. 27). Através das avaliações externas é possível criar um campo de intervenções para produzir melhorias nos índices de aprendizagem. Estes poderiam ser majorados sem grandes investimentos na compra e manutenção de equipamentos para a maioria das escolas, que padecem com uma infraestrutura sucateada, mas com mudanças em práticas de *gestão* da escola e dos currículos.

O foco das ações volta-se, portanto, para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se sair bem nas avaliações nacionais e estaduais, de modo a ganhar acesso ao ensino superior e alcançar as metas da escola, tal como previsto pelo Ideb, respondendo, assim, à política de *accountability* (responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno) do MEC. (BRASIL, 2010, p. 23).

Assim, um exemplo de política pública para reformar os currículos das escolas aproximando-os do Enem, que assim alcançariam melhores indicadores, está sistematizado no documento *Ensino Médio Inovador* (BRASIL, 2009). Estas políticas, que adotam a *gestão escolar* como foco de ação para a melhoria dos índices de aprendizagem, não estão em conformidade com as recomendações do Ipea (2012), já que este órgão pretende insistir num

mais amplo direcionamento de recursos para a compra de equipamentos para a educação básica como um todo.

[...] as escolas precisam ter patamares mínimos de infraestrutura e equipamentos didático-pedagógicos para que possam dar base a qualquer projeto de educação que se disponha a imprimir qualidade ao ensino ofertado por elas. Dito de outro modo, imprimir qualidade ao ensino ofertado demanda, entre outras ações, superar graves problemas de infraestrutura que enfrentam os estabelecimentos de ensino no Brasil. (IPEA, 2012, p. 65).

Porém, além da integração curricular de disciplinas em áreas do conhecimento seguindo o padrão do Enem, há também a vinculação cada vez maior entre ensino regular e profissional. Assim, mudanças curriculares e de *gestão* no ensino médio estão na pauta do debate educacional brasileiro como medidas para incrementar os índices sem grandes gastos. Esta etapa da escolarização vem sendo muito questionada pela imprensa nacional, acredito que motivada por setores sociais que pretendem formar mão de obra qualificada de forma mais rápida e barata, reeditando antigas políticas públicas que fizeram do ensino médio o lugar privilegiado de formação dos trabalhadores brasileiros. A justificativa principal para a reforma nos currículos escolares, que circula pela mídia está baseada na pouca vinculação dos conteúdos ensinados em sala de aula com a realidade dos estudantes, entendendo-se isso como os anseios por inserção no mercado de trabalho. As diretrizes básicas para um currículo escolar no ensino médio traçadas pelo documento *Ensino médio inovador* podem ser sistematizadas nos seguintes aspectos:

Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. [...] A cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte. [...] Outro elemento relevante é a produção científica que pode se constituir num contexto próprio de formação no ensino médio, formulando-se, entre outros objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica. [...] Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura –, entende-se a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2009, p.7-8).

A *base unitária* de que trata o documento certamente refere-se aos princípios norteadores do Enem ao qual deve ser, então, somada uma formação profissional específica através de cursos técnicos. Dessa forma, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) vem auxiliar as secretarias de educação estaduais através da

oferta de ensino profissionalizante, no turno inverso ao ensino regular, pela destinação de recursos ao *Sistema S*³⁷ e aos Ifes. Não acredito que as escolas públicas em geral tenham condições de oferecer projetos de iniciação científica ou até mesmo culturais e que o poder público aloque recursos significativos para que isto se torne realidade. De alguma forma, estes estudantes aproveitariam a estrutura já alocada nos Ifes e no *Sistema S* para se qualificarem profissionalmente.

De certa forma, essa associação entre a oferta de ensino técnico e a elevação do interesse do estudante pela escolarização encontra alguma correspondência nas representações de escola e nas respostas ao questionário usado nesta pesquisa. Assim, as representações que circulam pela sociedade valorizando o ensino técnico são reencenadas pelo educandos pesquisados. A leitura que se pode fazer destas representações por parte dos estudantes é a de que eles anseiam por aulas diferentes das convencionais; para essa mudança, o uso de equipamentos e de outros espaços acaba sendo fundamental. Observem o desenho de um jovem que comparou o ensino médio tradicional e o técnico. No desenho, é possível observar pelo sorriso desenhado, que o ensino técnico é avaliado positivamente. Já o ensino médio é avaliado negativamente: o rosto mais do que triste não deixa dúvidas, os traços de chuva parecem estar associados a uma série de dificuldades em contraste com o sol resplandecente que ilumina o técnico.

³⁷ Integram o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT); Serviço Social dos Transportes (SEST); Serviço nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCCOP) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Conforme Moura, o Sistema S foi criado paulatinamente desde 1942 e representa a opção governamental de repassar à iniciativa privada boa parte do ensino profissional do país.



Figura 11

Porém, o que parece estar em jogo nas representações dos estudantes que valorizam o ensino técnico é mais uma desqualificação específica do espaço da sala de aula, como já foi descrito. Nesse sentido, o ensino técnico parece estar vinculado a momentos de aprendizagem que ocorrem fora do espaço restrito da sala de aula, com recursos diversificados, diferentemente da sala de aula que se caracterizaria por exposições entediadas. Essa representação também está expressa em documentos oficiais do Ipea (2012) quando afirmam que:

Um dos grandes desafios do ensino em termos de qualidade é tornar as aulas e as escolas mais atrativas aos alunos. A transmissão de conteúdos realizada de forma exclusiva por meio de aulas expositivas torna o ensino cansativo e desinteressante às crianças e aos jovens ávidos por experimentar e fazer descobertas. A existência de materiais pedagógicos adequados para ilustrar as aulas, assim como de espaços específicos para experimentar e praticar o que se está ensinando, tem papel importante na tarefa de facilitar o aprendizado e tornar os conteúdos de ensino mais significativos, contribuindo para melhorar o desempenho dos estudantes e seu interesse pelas aulas. (IPEA, 2012, p.71)

É para essa interpretação que parece apontar o próximo desenho. Há uma diferença entre aulas práticas que ocorrem ao ar livre, junto à natureza ou em outros espaços, e aquelas que ocorrem nas salas de aula convencionais. Nestas, até o barulho incessante da cidade, com suas buzinas e tráfego intenso de carros não parece ser suficiente para despertar os jovens que dormem compulsivamente. O contraste entre as duas imagens que compõem o desenho é evidente: fora da sala de aula, *jovens interessados*, dentro, *jovens desinteressados*. Mesmo

que toda a ação didática esteja centrada na fala do professor, é o espaço onde ocorre a aula que parece ganhar preponderância.



Figura 12

Esta foi uma temática recorrente nos desenhos apresentados pelos jovens: as aulas em locais abertos parecem ser prestigiadas. No próximo desenho, com o título *Estudar*, encontramos uma variação desta mesma temática; novamente a aula está centrada no professor, mas isso não parece ter grande significado perto do fato de se tratar de uma aula prática e fora do espaço convencional da sala de aula. Nele, os jovens respondem entre si positivamente para o chamado do professor: *Vamos estudar as plantas*. As disciplinas do ensino médio, entre elas a Sociologia, parecem estar empacotadas em livros didáticos, o que pode tornar seu estudo menos atraente e cansativo em comparação como os rostos felizes dos jovens em uma aula sobre plantas junto à natureza.



Figura 13

Assim, parece haver uma forte vinculação entre a qualidade do aprendizado e atividades de ensino que ocorrem fora da sala de aula convencional, onde existem meios de experimentar o conteúdo ensinado. O ensino técnico parece compor, nas representações dos estudantes, este ideal de aula. Este parece ser o sentido principal das respostas dos alunos ao questionário sobre atividades significativas para o aprendizado durante o ano de 2011. As respostas apontaram, principalmente, para aquelas ligadas ao ensino técnico e mais particularmente as que estiveram vinculadas à *Amostra Técnica* que ocorre anualmente na instituição. Nesta mesma linha, vemos no próximo desenho um ônibus com os jovens gritando: [*Eba! Vamos para a granja!*]. No caso, a granja é uma estação experimental do IFRS/BG, onde os jovens dos cursos de agropecuária realizam atividades do curso técnico.

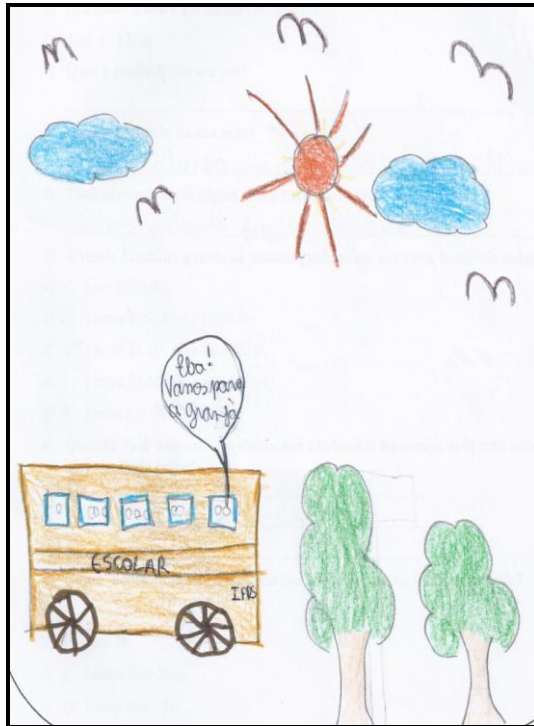


Figura 14

Esses desenhos talvez não permitam o discurso de que os jovens se interessariam mais pelo ensino médio se houvesse uma maior integração com o universo do trabalho. Esta afirmação pode até ser incorporada às representações dos estudantes, pois elas circulam por toda a sociedade. Assim, dependendo da leitura que se fizer destas representações, estariam justificadas conclusões sobre a maior necessidade de uma formação técnica, que desprestigia o estudo das humanidades, das artes, das letras nesta fase da vida. Então, esta é uma questão eminentemente política e, se a educação no nível médio seguir cada vez mais nessa direção, penso que se limitaria em muito as potencialidades críticas e criativas dos educandos. O mais apropriado, a meu ver, seria realizar um profundo questionamento sobre as concepções metodológicas e curriculares que animam as salas de aula do nível médio e analisar mais detalhadamente as intenções governamentais com suas políticas de *gestão* e de vinculação do currículo ao Enem. Talvez seja este o sentido principal dos desenhos expostos acima: eles propõem uma reflexão sobre a forma como se processa a relação ensino-aprendizagem em sala de aula e as respostas a estes problemas não são fáceis e tranqüilas, pois ensejam um campo de disputas políticas, pesquisas, experimentações e reflexões.

Então, é preciso destacar que existe um problema metodológico e curricular que permeia o ensino médio brasileiro, presente nas avaliações governamentais, nas propostas de reformulação curriculares e nas representações dos educandos. Também é possível indicar problemas metodológicos e curriculares presentes nos processos de aprendizagem dos

estudantes do IFRS/BG, ao se analisar as respostas ao questionário³⁸ aplicado aos jovens pesquisados sobre o que faria eles se interessarem mais pelas atividades escolares. As respostas a essa pergunta aberta revelaram que a representação dos estudantes sobre o interesse pela escolarização passa principalmente por questões metodológicas. No gráfico abaixo, a maioria das respostas aponta a necessidade de *aulas mais dinâmicas e diferentes*, não mais baseadas em exposições. Esta resposta apontaria para um maior uso da criatividade na preparação das aulas, ou seja, que o professor esteja aberto para novas experiências metodológicas e que faça uso de equipamentos didáticos. Chama a atenção também o número alto de respostas que indicavam a diminuição do número de aulas expositivas. Como exemplo de algumas respostas dada a esta pergunta, destaco entre tantas outras: *Os professores deveriam usar da sua criatividade na hora de ensinar as matérias, para que nos desperte interesse de aprender; Modificar a forma de abordar os conteúdos de algumas matérias. Procurar uma abordagem mais dinâmica, que prenda por mais tempo a atenção dos jovens; Que ao mesmo tempo em que ensinasse alguma matéria, ela deveria estar ligada ao nosso cotidiano. E que os professores tivessem mais flexibilidade; Mudar um pouco as aulas monótonas, de ficar somente no livro e na fala, passar atividades diferentes. Usar algum método que faça com que a turma se interesse mais, tentando melhorar o empenho dela.*³⁹

Para tentar organizar a totalidade das respostas, veja o gráfico:

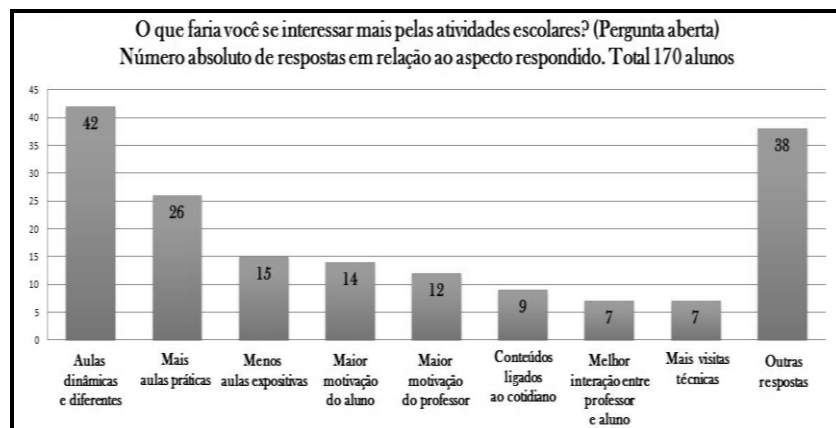


Gráfico 01

³⁸ Para maiores detalhes sobre o questionário, ver apêndice I. As perguntas do questionário foram a base para a elaboração dos gráficos apresentados ao longo deste trabalho. Para acessar uma versão *on-line* do questionário há o *link*: <https://docs.google.com/file/d/0B2ve_HRtDUKQP0tkOWI5UmtwS3M/edit>.

³⁹ Ao longo desta tese as escritas dos alunos vão ser expostas com o mínimo de interferência minha. Correções foram feitas somente em poucos casos que prejudicavam a inteligibilidade da escrita. Assim, pode haver erros gramaticais e de concordância. Cabe ressaltar que busquei coletar os escritos dos alunos em situações onde existisse a maior abertura possível para expressarem seus pensamentos. Dessa forma, grande parte deles não foi escrito numa linguagem formal, mas muito parecida com a linguagem oral. Uma linguagem formalizada foi exigida apenas na elaboração da revista *Tecnologia no IFRS* apresentada no capítulo IV desta tese.

Apesar dos problemas encontrados nas representações e nas respostas sobre aquilo que elevaria o interesse pela escolarização, os jovens do IFRS/BG informaram no questionário aplicado ter interesse pelas disciplinas escolares.

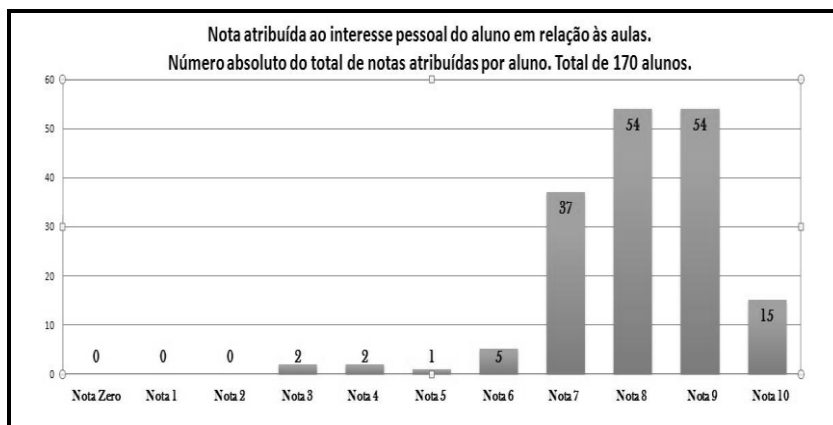


Gráfico 02

Esse interesse alto pode ser interpretado como estando vinculado ao fator responsabilidade pessoal na condução do próprio aprendizado. Assim, o interesse nasceria de um processo de autogoverno já característico nestes estudantes, haja vista a extrema preocupação que representam em seus desenhos sobre o fato de terem que estudar para provas. O controle sobre o seu tempo também é um fator que aparece constantemente nos desenhos, demonstrando que o interesse relativo às disciplinas escolares está intimamente vinculado à responsabilização pessoal pelo aprendizado.

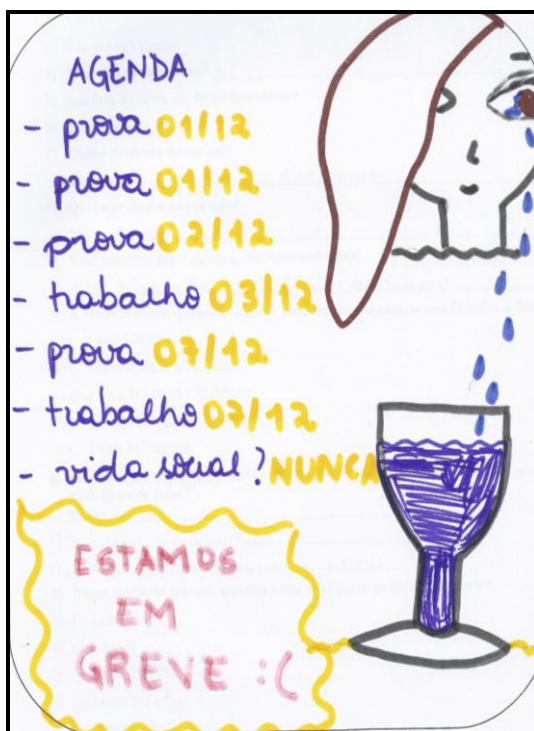


Figura 15

Nesse desenho, então, as lágrimas pela quantidade de provas que são capazes de encher um cálice de vinho ocorrem devido às dificuldades para gerenciá-las num tempo apertado. A visão negativa da greve está nesse desenho muito ligada ao autogoverno que a escola parece constituir e que impede outras atividades; com a greve o tempo letivo se estendeu para aqueles normalmente abertos para outras atividades, *vida social*. Portanto, o interesse pelas atividades de ensino é muito mais um sinal da responsabilização pelo sucesso escolar que parece compor as subjetividades dos estudantes pesquisados.

O debate sobre o formato curricular e metodológico do ensino médio brasileiro teve destaque recente na imprensa nacional devido à divulgação de dados do Índice da Educação Básica (Ideb) para o ano de 2011. Em editorial do dia 16 de agosto de 2012, chamado *O Estado da Educação*, o jornal *O Estado de São Paulo* avaliou os números divulgados pelo MEC para o ensino médio como sendo de estagnação.

Já no ensino médio, que o MEC considera o mais problemático de todos, a média nacional praticamente ficou estagnada, tendo passado de 3,6 para 3,7, entre 2009 e 2011. Apesar de a meta prevista pelo Inep – de 3,7 – ter sido atingida, em termos absolutos ela é muito baixa, revelando, em português, que a maioria dos jovens não sabe nem ler nem escrever com fluência, e, em matemática, não consegue ir além das quatro operações aritméticas. Além disso, em nove Estados e no Distrito Federal, o resultado do Ideb de 2011 foi inferior ao índice de 2009, deixando as autoridades educacionais alarmadas. A queda no índice do ensino médio ocorreu tanto em Estados pobres, como Acre, Maranhão e Alagoas, como em Estados desenvolvidos, como Paraná e Rio Grande do Sul. (*O Estado de São Paulo*, 16 de agosto de 2012, p A3).

Penso, pois, que o ensino médio precisa ser alvo de pesquisas que avaliem as políticas públicas para o setor ou que trabalhem novas metodologias de ensino para estes jovens que ingressam nesta etapa da escolarização. Assim, é importante que profissionais da educação, principalmente os professores da área, se preocupem em efetivamente pesquisar, trocar idéias, propor metodologias e se conectem de alguma forma para encontrar formas de renovar o ensino médio nacional e que fiquem atentos para os projetos de *gestão pedagógica*.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo também me inserir nesse rol de preocupações e fomentar um conjunto de análises para serem compartilhadas com colegas da área de Sociologia e do ensino médio como um todo. A maior conexão entre os professores talvez seja o melhor caminho para que possamos pensar e agir dispendo de nossa própria criatividade. Os professores, ao manterem redes de contatos, seriam mais bem capacitados para debater e refletir sobre as políticas públicas que procuram enquadrar este setor educacional. A atuação política dos docentes e pesquisadores em educação poderia ser direcionada para o compartilhamento de experiências em rede, gerando um espaço público que resistisse aos enquadramentos neoliberais. De alguma forma, há um desafio posto para

cada professor do ensino médio, que pode ser encarado, assim como afirma o editorial do *Estado de São Paulo*, como a busca por melhores índices nas avaliações externas. Por outro lado, este desafio pode ser experimentado como um campo aberto para novas experiências didáticas conectadas em redes de professores. Segundo o editorial:

A meta fixada pelo Inep para esse nível de ensino é de 5,2, em 2021. No entanto, as próprias autoridades educacionais sabem que ela dificilmente será atingida se não forem realizadas urgentes mudanças no currículo do ensino médio, que tem 13 disciplinas básicas e 6 disciplinas complementares, e se não for adotado um novo projeto pedagógico para suas três séries. “A gente nunca ousou suficientemente na organização do ensino médio”, diz a ex-secretária de Educação Básica do MEC Maria do Pilar Lacerda. A reforma do ensino médio é “um imenso desafio”, afirma o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, depois de reconhecer que os gargalos desse nível de ensino são conhecidos há muito tempo e anunciar que submeterá uma proposta de currículo mais flexível ao Conselho Nacional de Educação. Além de o número de matérias ser considerado excessivo, o currículo de quase todas elas está defasado, seus objetivos são mal concebidos e em muitos Estados não há professores especializados em número suficiente para ensiná-las. Essas disciplinas não são voltadas nem para os exames vestibulares nem para o mercado de trabalho. Por isso, elas tendem a desestimular os estudantes, dos quais 1/3 trabalha de dia e estuda à noite. No ensino médio, a taxa de evasão escolar é de 10% – uma das mais altas da América Latina. No ensino fundamental, ela é de apenas 3,2%. (O Estado de São Paulo, 16 de agosto de 2012, p A3).

É claro que estas medidas que podem ser tomadas atingirão diretamente a Sociologia, a Filosofia e, provavelmente, as Artes nas escolas, já que estas disciplinas não estão claramente vinculadas com o mercado de trabalho nem são levadas em conta nas avaliações externas. Ou seja: elas não estão no rol de preocupações da *gestão pedagógica* e podem ser descartadas a qualquer momento. Porém, os dados revelados pelo jornal e pelas agências governamentais deixam margem para pensar que as medidas de *gestão pedagógica* têm pouco espaço para se efetivarem devido ao quadro caótico em que se encontra esse nível de ensino. A leitura deste trabalho passa por entender que a *ousadia* para ampliar os horizontes curriculares deste nível não passa por sua vinculação às avaliações externas e sim pela construção de espaços públicos de debates. Aqui, nesta pesquisa, os jovens têm suas falas registradas, registros visuais são destacados, além de produções escritas que muitas vezes falam por si mesmas. Tudo isso pede um olhar mais cuidadoso por parte dos profissionais do ensino médio, pois qualificam o espaço escolar, qualificam as experiências vivenciadas nesta fase da vida. Os jovens querem algo a mais, querem explorar suas potencialidades: as falas, imagens, escritos constituem a riqueza deste trabalho e demonstram toda a dificuldade de um pesquisador dar sentido, construir uma narrativa, para este turbilhão de vivências e impressões. É essa vida que está em jogo, é a vida do docente que pode ser arrastada para as delimitações das avaliações externas, é a vida do educando que pode ser abandonada nos enquadramentos do *mercado*. Assim, quero fazer circular, colocar em trânsito, os olhares dos

educandos, minhas análises, querendo que tudo isso seja novamente ressignificado e percebido em suas intencionalidades críticas.

É difícil realizar qualquer pesquisa no ensino médio no contexto do Brasil atual, já que tudo passa por limites sérios, tais como: de infraestrutura; tempo; condições de trabalho; possibilidade de desenvolver potenciais criativos; de autonomia docente, limitada por haver já uma série de conteúdos exigidos nos vestibulares etc. Neste caminho, estão as vidas de jovens com suas intencionalidades e potencialidades para *vir a ser*. Assim, este trabalho não se propõe nem se pretende constituir a voz da verdade em termos de políticas públicas, mas objetiva comentar e analisar acontecimentos cotidianos, que poderiam ter ficado apenas na memória de jovens e deste professor. Como dar sentido a esse *imenso desafio*, nas palavras do Ministro da Educação, que é o ensino médio brasileiro? Como resistir às medidas de *gestão* que pretendem impor um *currículo mais flexível*, que não está apoiado na formação e na criatividade docente, mas em avaliações externas? Desse modo, essa pesquisa é um ato de resistência contra a continuidade dos discursos governamentais e da mídia em relação a disciplinas como a de Sociologia. Como ressaltado pelo editorial do jornal, há uma série de disciplinas, na qual possivelmente esteja incluída a Sociologia, que não serve nem para o vestibular, nem para o mundo do trabalho.

Como forma de sugerir mudanças no ensino médio, em reportagem do dia 22 de agosto de 2012, o jornal *O Estado de São Paulo* noticiou a intenção do governo em substituir a avaliação do Ideb pela nota do Enem para avaliar o ensino médio, sugerindo este último exame como modelo de sua reestruturação curricular. Diz a matéria que:

O ministro voltou a defender um redesenho curricular do ensino médio que dialogue com o Enem e integre as disciplinas. Questionado se o redesenho levaria a uma redução das disciplinas e de professores, respondeu: “Não necessariamente. Cada rede fará o seu caminho”. Para o secretário de Educação de Goiás, Thiago Peixoto, a diminuição do número de disciplinas “não é uma mudança simples”. “Ela envolve professores contratados, qualificação de docentes e demandaria uma ampla discussão no Conselho Nacional de Educação. Não é algo que se faça rápido.” (Estado de São Paulo, 22 de agosto de 2012, p. A18)

Tudo isso só demonstra que o ensino médio será um terreno cada vez mais disputado por diferentes atores que desejam estabelecer os princípios de uma reforma e que seu rearranjo está na ordem do dia das políticas públicas. A falta de uma política pública para o nível médio foi ressaltada por *O Estado de São Paulo* em outro editorial do dia 20 de agosto de 2012 com o significativo título *O MEC não sabe o que fazer*. Dessa forma, muitos discursos que buscam alinhar esta etapa de ensino com as expectativas de formação de mão de obra rápida dos setores empresariais parecem encontrar um espaço adequado para se

manifestarem. Nestes, as disciplinas exatas e científicas têm um *status* diferenciado e deveriam ser o principal foco para o setor. Assim, nada de pensar um currículo em que a criatividade e reflexão do educando sejam atributos centrais. Afirma o editorial que:

A reação do governo ao resultado do Ideb de 2011, que mostrou a persistência do fiasco do ensino médio brasileiro, não causa surpresa. E, sendo o titular do Ministério da Educação (MEC) um político profissional, sem especialidade na área, os argumentos e propostas que apresentou para melhorar o ensino foram notáveis pelo simplismo, pela retórica e pela improvisação. Para tentar vender a ideia de que o governo tem um plano bem definido de mudança do ensino médio, o ministro Aloizio Mercadante anunciou um projeto de reestruturação do currículo, que reagrupa as 13 disciplinas desse ciclo de ensino em quatro áreas: ciências humanas, ciências da natureza, linguagem e matemática. Com isso, em vez de receberem aulas específicas de biologia, física e química, os estudantes do ensino médio participarão de “atividades” que integrem esses conteúdos. O ministro não esclareceu, contudo, quais serão essas atividades nem deixou claro como elas poderão, do ponto de vista pedagógico, assegurar aos jovens o domínio de conceitos, fórmulas e conhecimentos fundamentais no âmbito das ciências exatas e biológicas. Mercadante também não tratou de outra questão importante – as pressões corporativas que levaram à adoção de modismos pedagógicos, como a introdução de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias, fragmentando ainda mais os currículos. “Por isso, hoje o jovem sai (*da escola*) sabendo nada de tudo”, diz Priscila Cruz, diretora da ONG Todos Pela Educação. (Estado de São Paulo, 20 de agosto de 2012, p. A3).

O governo brasileiro buscou, então, apresentar alternativas ao ensino médio que fazem parte de suas propostas de *gestão pedagógica*. Porém, o jornal as identifica como a adoção de mais um *modismo*, colocando em xeque sua efetividade e propondo maiores espaços curriculares para as disciplinas científicas e exatas. O editorial critica fortemente o ministro quando diz que:

Segundo Mercadante, o projeto também permite que um professor de biologia ou química, em vez de ensinar a disciplina em três colégios, para garantir uma remuneração à altura de suas necessidades, passe a participar de um núcleo de ciências da natureza numa única escola. Mas o ministro não esclareceu como será feita a distribuição dos docentes em cada um dos núcleos e como fará para que o professor de uma disciplina aprenda a lidar com temas que não são de sua área de especialização. (Estado de São Paulo, 20 de agosto de 2012, p. A3).

Desse modo, o editorial informa que há muitas dificuldades para as escolas se adequarem às propostas de *gestão pedagógica* propostas pelo MEC, com sua iniciativa de vincular esta etapa do ensino ao formato curricular do Enem:

Desde 2009, alguns pedagogos afirmam que essas medidas são positivas, mas precisam ser mais bem definidas e são difíceis de ser implementadas. Elas exigem a reorganização das escolas e, principalmente, a requalificação dos professores. Pelo projeto de Mercadante, os professores terão de programar as aulas em conjunto – e isso exigiria uma nova política salarial para a categoria. Quase todos os Estados pagam o professorado pelo número de aulas dadas e a tentativa de impor um mínimo de carga horária para atividades extraclasse enfrenta a oposição de prefeitos e governadores. (Estado de São Paulo, 20 de agosto de 2012, p. A3).

As mudanças curriculares defendidas em termos de mudanças na *gestão pedagógica* definidas pelo MEC para a maior parte das escolas de ensino médio precisaria envolver um

debate crescente na sociedade brasileira, em que gestores, pesquisadores e professores poderiam qualificar o espaço público da educação escolar. Pois, há setores empresariais externos à educação que têm muitos interesses neste jogo.

Aluna do 2.º ano da Escola Estadual Elizabete Kalil, em Contagem, Carolina Maciel, de 16, chama a responsabilidade para os próprios jovens. “Acho que o estudante precisa fazer sua parte, e os pais deveriam pegar mais no pé”, diz ela, que também pede aulas mais atraentes. “Tem de usar vídeo, computador e outros recursos. É muito difícil ter interesse na matéria sem isso, ainda mais nos dias em que as aulas são de manhã e à tarde.” (O Estado de São Paulo, 15 de agosto de 2011, p. A18).

Por fim, nesta fala da aluna estão sintetizadas algumas das propostas para o ensino médio que estão na pauta do jornal *O Estado de São Paulo* e que de alguma forma traduzem os anseios dos setores empresariais para a educação: a maior responsabilização de cada aluno por seu processo de aprendizagem; o controle da comunidade escolar ou externa sobre a gestão de recursos e pedagógica das escolas (e aqui já há pesquisas governamentais que procuram avaliar o papel dos conselhos escolares e assim constituir mais um fórum de avaliação externa para a aplicação dos recursos na escola); ampliação dos equipamentos tecnológicos nas escolas, que também está na pauta do Ipea, mas que não parece ser o caminho adotado pelo MEC em sua política de *gestão pedagógica* para a maior parte das escolas públicas do país. Nesta fala, apenas faltou outro princípio bastante caro aos setores empresariais expresso através do jornal *O Estado de São Paulo*: a adoção de um currículo escolar, sobretudo, vinculado ao ensino das disciplinas exatas e científicas e, menos, das artísticas e humanísticas.

Capítulo II

Modernidade e pós-modernidade: novos desafios curriculares



<http://www.cartoonmovement.com/cartoon/4205>.

2.1 O conhecimento na modernidade

A característica fundamental do conhecimento na modernidade é que ele deixa de ser dádiva divina e passa a ser projeto humano. Desde então, a segmentação do mundo, a invenção de fronteiras e a individualização passaram a ser as fórmulas ideais para a previsão dos eventos, para o cálculo dos riscos e para o uso produtivo dos objetos e seres. O mundo isolado e estável dos feudos desintegrou-se diante das grandes navegações, do desenvolvimento do comércio, da centralização do Estado, do contato com outros povos e culturas, de novas técnicas de governo, etc. Houve uma nova compreensão de tempo e de espaço, novos mapas ampliaram a geografia, as distâncias relativizaram-se e um futuro glorioso, conquistado pelo engenho humano, foi visto como um ideal alcançável.

Como fenômeno correlato, a modernidade precisou operar uma máquina inclusiva e classificadora para diminuir o caos e o excesso que estavam na base dessa ampliação de fronteiras. Como exemplo, Peter Burke (2003) descreve o caos e a confusão produzidos na *república das letras* pela invenção da imprensa por Guttemberg no século XV. Se a leitura e a aquisição das obras estavam muito restritas no medievo, no raiar da era moderna a profusão, a velocidade das publicações e a maior circulação dos volumes geraram uma situação de desconforto e de angústia nos intelectuais. *Mais que uma ordem dos livros, o que alguns contemporâneos (século XVI) percebiam era uma desordem dos livros, que precisava ser posta sob controle.* (BURKE, 2003, p.195).

Dessa forma, a modernidade pretendeu, em seu desenvolvimento, estabelecer limites claros e duradouros entre ordem e caos, norma e exceção, normal e patológico, etc. Assim,

relacionando estes limites modernos com o campo educacional, pode-se afirmar que são estas delimitações que estão na base da construção curricular moderna. Neste capítulo, procuro analisar estas delimitações, discutindo o *saber* na modernidade e sua vinculação com o excesso, ou melhor, sua implicação nele. O debate sobre tudo o que é excessivo ou está em *crise* pode abrir possibilidades novas de vivências e de experiências singulares, porém, os discursos de *crise* também podem operar a captura por uma dinâmica classificatória sempre renovada. Sobre os dispositivos por trás dos discursos de *crise* operados por poderes disciplinares ou biopolíticos, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2011) afirmam que:

os estudos de Michel Foucault nos permitem compreender que a ideia de crise está presente de maneira intrínseca na própria configuração das instituições modernas e, conseqüentemente, da própria modernidade na sua forma específica de organização, isto é, a sociedade disciplinar de normalização. Não por acaso, quando se aborda o problema da crise institucional, aquilo que se espera é a intensificação ou a reestruturação das próprias práticas disciplinares. Para Foucault (1984), portanto, o funcionamento da sociedade disciplinar pressupõe um estado de crise permanente, visto que a aplicação dos complexos dispositivos disciplinares depende justamente da constatação da falta de disciplina, isto é, da crise. Nessa equação paradoxal, a crise é o motor e o combustível para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar, pois a disciplina é exercida para acabar com o estado de crise e de indisciplina. (DUARTE; CÉSAR, 2011, 833).

Nesse sentido, acredito que uma pesquisa sobre qualquer aspecto da modernidade, como o currículo escolar, deva levar em consideração a atualidade dos espaços de anomia, nos quais ordem e caos, norma e exceção estão cada vez mais indiscerníveis, e retirar dessa implicação não um reforço do ideal classificador, mas as potencialidades advindas da impossibilidade de uma ordem absoluta. Nesse campo, encontra-se, a meu ver, a legislação educacional, onde o cumprimento ou não cumprimento de muitas das normas estabelecidas parecem pouco significar, o que sempre permite a reinvenção constante de novas leis, metas, normas, pareceres, etc. conforme os interesses da burocracia educacional no poder. Assim, talvez, viva-se no campo educacional sob os efeitos do que Giorgio Agamben (2002) conceitua como *estado de exceção*, no qual, ao não serem efetivas as normas legais vigentes, permite-se uma reintrodução constante de novas normatizações.

O que ocorreu e ainda está ocorrendo sob os nossos olhos é que o espaço “juridicamente vazio” do estado de exceção (em que a lei vigora na figura – ou seja, etimologicamente, na *ficção* – da sua dissolução, e no qual podia portanto acontecer tudo aquilo que o soberano julgava de fato necessário) irrompeu de seus confins espaço-temporais e, esparramando-se para fora deles, tende agora por toda parte a coincidir com o ordenamento normal, no qual tudo se torna assim possível. (AGAMBEN, 2002, p. 44).

Ao mesmo tempo em que há uma revisão constante dos dispositivos legais em educação, não parece absurdo que práticas e conteúdos escolares estejam sendo reproduzidos

ao longo de muitos anos ou que se continue o esforço por uma ordem estável dos currículos. Certamente, as mudanças recentes nos dispositivos legais da educação brasileira não ocorreram conforme a lógica apresentada por Hannah Arendt, conforme a qual a educação é um campo constantemente em *crise* devido à novidade que sempre representa uma nova geração. Dessa forma, parece não ser a partir do contato com a novidade e a potência que representam os *novos* que a educação escolar se remodela, mas de projetos societários definidos e delimitados que demandam da educação escolar o ingresso massivo na ordem social hegemônica.

Entendendo a educação como campo de tensão insolúvel, Arendt afirma que “é impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai em cada caso” (p. 246). Afinal, como a educação é a única forma que possuímos para receber as crianças que nascem e vêm ao mundo, o conflito e a crise estão permanentemente instaurados nesse campo, visto que a cada nascimento ressurgem a tensão entre o novo e a tradição cultural, manifesta na conversão daquele ser desconhecido à “nossa” lógica e maneira de ver e se relacionar com o mundo. Se educar é receber e apresentar o mundo e a tradição cultural para os recém-chegados, o germe da novidade será sempre um fator de desestabilização do campo educacional. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 836).

Assim, nas políticas educacionais nos últimos tempos as mudanças tendem a expressar prioritariamente as transformações societárias engendradas pelas novas dinâmicas do capitalismo flexível (HARVEY, 2009). Ao mesmo tempo, é muito custoso rever práticas anteriormente sistematizadas. Nessas novas imposições ao campo educacional e em suas resistências, as práticas curriculares tendem a se justificar por sua eficácia na *conversão* dos estudantes à ordem social que está sendo constituída com o *neoliberalismo* e, no máximo, circunscrevem com limites bem rígidos o espaço em que qualquer resquício de poder constituinte poderia atuar. Em todo caso, a angústia com a desordem, com aquilo que não encontrou um lugar definido na ordem social hegemônica, continua a operar máquinas inclusivas ou de extermínio. Essa angústia com o inclassificável não é sintoma dos tempos contemporâneos, mas sim remonta ao fim do período medieval, onde a ordem *celestial* não dava mais conta da totalidade das coisas, dos seres e dos conhecimentos postos em ação a partir do século XV. Porém, o ideal classificador de todos os seres e coisas encontrou sua maior expressão com o Iluminismo no século XVIII, conforme a argumentação de Harvey (2009):

O pensamento iluminista [...] foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões. [...] Na medida em que ele também saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso humano, os pensadores iluministas acolheram o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio da qual o projeto modernizador poderia ser realizado. [...] O

século XX – com seus campos de concentração e esquadrões da morte, seu militarismo e duas guerras mundiais, sua ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki – certamente deitou por terra esse otimismo. (HARVEY, 2009, p. 23).

Assim, a modernidade não abandonou o ideal por ordem, mesmo estando sempre às voltas com o fragmentário, com o transitório, que imprime um contínuo caráter de *crise* ao mundo e ao conhecimento. Porém, baseou suas *utopias* de controle e de inclusão através da normatização desses resquícios. As *utopias* modernas, como no famoso livro de Tomas Morus, são fundamentadas em um idealismo racional, na construção de princípios *universais* e na suposição de que todas as coisas podem encontrar um lugar adequado e produtivo. Porém, este otimismo, a certeza no progresso da razão é posta em dúvida pelos eventos destrutivos que potencializa e pela burocratização da vida. André Duarte (2006), ao discutir os pressupostos da modernidade em Heidegger, apresenta a racionalidade individual como o fundamento moderno da certeza e da inclusão:

O fundamento metafísico de tal conhecimento certo se encontra formulado no postulado cartesiano do *ego cogito sum*, vale dizer, na concepção subjetivista do homem como *subjectum*, como o fundamento absoluto e inquestionável da verdade, e, portanto, como aquilo que pre-jaz (*Vos-Liegende*) e reúne tudo sobre si enquanto seu fundamento. O que se passa aqui, pensa Heidegger, é uma transformação na essência do homem, a partir da qual ele passa a ser concebido como sujeito que tem diante de si objetos, para os quais deve buscar um conhecimento objetivo, estatuto que teria sido impensável para o homem antigo ou medieval. (DUARTE, 2006, p.100).

Se, no medievo, a nomeação do mundo conformava-se ao estatuto divino e eclesiástico, na modernidade a racionalidade foi a ferramenta capaz de elaborar um conhecimento objetivo, um conceito último e uma finalidade adequada para todos os objetos, tudo ditado exclusivamente pela razão humana. Tratava-se de uma nova ordenação, que tinha no sujeito racional o centro de *desvelamento* e *inclusão* de qualquer ser ou objeto, num projeto cumulativo, que os capturava e os fazia funcionar produtivamente, ao mesmo tempo em que se pretendia ampliar constantemente as *fronteiras do saber*. Alfredo Veiga-Neto (2002), em um ensaio sobre o currículo escolar, discute o modo como a modernidade opera com o conhecimento, a alteração constante e ampliada de suas próprias fronteiras, ou seja, sua *geometria* da inclusão, sua *utopia* de tudo abarcar e as finalidades políticas de tais procedimentos.

O conhecimento sobre o que era desconhecido, desse enquadramento/inclusão disciplinar do que estava de fora, para lá da fronteira, não resulta propriamente uma absorção rumo à indiferenciação, mas resultam, sim, ou novas fronteiras e uma nova categoria para abrigar a novidade, ou um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu a inclusão. O que acontece é, no máximo, uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre

o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa. (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

No movimento moderno de *inclusão* do que estava além das fronteiras do conhecimento, instaura-se uma relação duradoura entre ordem e angústia, pois a possibilidade teórica de alcançar a ordem, o controle e a hierarquia de todas as coisas é concomitante à angústia por encontrar a desordem e a dificuldade por todos os lados, os casos patológicos, anormais, etc. No limite, sempre haverá algo que não possuirá o estatuto pleno de existência, por escapar aos rigores da razão, que só será incluído para nunca figurar plenamente, que estará dentro sem nunca conseguir entrar, que só poderá ser incluído na *norma* enquanto *exceção*. Os sistemas de inclusão nunca são completos, pois, baseados na diferenciação e no controle dos *estranhos*, nunca os capturam, senão para lhes negar pertencimento.

2.2 Ensinar tudo a todos

Uma das utopias ordenadoras a que a educação escolar foi vinculada no século XX é a de remodelar as sociedades ocidentais através de princípios igualitários e includentes. A Sociologia, como disciplina obrigatória no ensino médio, pode ser imbricada definitivamente à ficção de ordenação que está enraizada nas concepções curriculares modernas, principalmente através de suas vinculações com as várias práticas de cidadania que a justificam. Porém, a meu ver, a Sociologia como disciplina escolar pode, também, dar as costas a estes ideais ordenadores e operar no espaço da sala de aula num movimento reflexivo, analítico e criativo para a potencialização do pensamento e que deixe em aberto aos jovens o seu *vir a ser*. Será possível à Sociologia abdicar das tentativas de construir junto aos educandos valores de conduta, mesmo que estejam em relação com uma pretensa sociedade democrática? O que significa ser cidadão em espaço sociais de *exceção* e acirrados pela concorrência *neoliberal*? É possível à Sociologia se constituir enquanto ferramenta conceitual para a potencialização do pensamento? A resposta afirmativa a esta última questão talvez seja a aposta principal desta pesquisa e da construção metodológica que ela experimenta. Assim, é importante definir mais claramente o caráter ficcional das práticas inclusivas, como as de cidadania.

Talvez, estas pretensões inclusivas estejam presentes desde a constituição moderna da educação. Nesse sentido, o objetivo principal da obra *Didática Magna* de Comênio é demonstrar que se pode ensinar tudo a todos através de um método universal, apostando numa racionalidade igual para todos os homens, acreditando não haver, assim, quem não conseguisse aprender nada, bastando, para alcançar aquele objetivo um método claro de direção. Comênio rompe com a sociedade estamental ao destacar que todos podem aprender conforme suas potencialidades, tal como uma semente que carrega em si mesma a árvore futura, num sistema social meritocrático. É a escola que poderia ser o solo ideal de germinação dessa semente, sem que as posições de nascimento interfiram na ordenação social das competências.

A leitura dessa obra na contemporaneidade não pode se dar em uma circunscrita análise de conteúdo, apontando apenas as idealizações e as limitações de seus postulados. Muito menos não pode se reduzir à curiosidade de encontrar uma visão de mundo e de educação completamente ultrapassadas. O interesse em Comênio deve partir de indagações mais produtivas que levantem uma reflexão sobre o porquê da sobrevivência ou abandono de

suas afirmativas, pautando-se no sentido de que tal obra teria, no momento em que foi publicada, e quais respostas ela explora para solucionar problemas educativos que algumas vezes nos parecem tão atuais. Outras questões podem ser exploradas: quais as condições sociais, econômicas, políticas e culturais que possibilitavam a Comênio apoiar uma educação para todos em pleno século XVII? Como era possível encarar tão positivamente a educação? Mesmo que a forma de apresentar as potencialidades da educação se tenham alterado, ou seja, que as justificativas cristãs não estejam mais na ordem do dia da literatura educacional há bastante tempo, a obra permanece contemporânea? O que neste livro pode ser lido como escrito por alguém do presente? Isso tudo demonstra que Comênio é alguém que está *por dentro do discurso*, produzindo palavras que ecoam até o nosso tempo, sem respostas adequadas ou sendo continuamente reinventadas, porque fazem parte da própria constituição do discurso educacional, um discurso que se apoia fortemente na universalidade e no ordenamento social.

Nesse sentido, Comênio não é simplesmente o sujeito de seu discurso; ele faz parte de uma corrente que, antes, tinha possibilitado seu surgimento e, agora, o faz ecoar na boca de outros que tomam a palavra para falarem de educação, que profetizam salvação messiânica a partir dela ou que reinventam métodos de abrangência universal ou regional com o fim último de a todos incluir. Tanto Comênio quanto muitos outros que o seguiram não eram autônomos em seus discursos, mas sujeitados por tudo que os antecede e os torna possíveis, o que faz de Comênio sempre contemporâneo numa voz polifônica que insiste em sobreviver. Como foi possível surgir uma sociedade moderna funcionalmente diferenciada calcada na aptidão técnica e na consciência coletiva? Certamente, esta construção passa por Comênio e por sua idealização da maquinaria escolar.

Uma das perguntas que se deve ter sempre à disposição ao ler Comênio é a que se relaciona ao espaço social de onde profere seu discurso, à estrutura de oposições que o faz postular um método universal numa sociedade com fortes restrições ao saber e à circulação desse saber. Nesse lugar, Comênio só poderia fundar a igualdade com base no discurso cristão, produzindo uma reinterpretação da Bíblia, pois ainda não era possível para ele fundar a igualdade em noções jurídicas, tais como os ideais de cidadania contemporâneos. Do mesmo modo, não era possível para ele fundar a escola em bases estritamente nacionais, embora haja uma clara preocupação com o ensino em língua materna; afinal, ainda não eram os cidadãos de uma nação que precisavam ser educados, mas o conjunto dos filhos de Deus. Nesse

sentido, o discurso nacional já estava preparado, fundado na língua única e só bastaria trocar Deus pelo Estado-nação.

Assim, *Didática Magna* pode ser lida como um capítulo para a decifração da formação do sujeito moderno: livre de coerções do nascimento, com capacidade de vontade soberana, que não se sente determinado pela natureza, que se constrói a si mesmo, que é útil e produtivo para uma população etc. Deve-se investigar, na obra de Comênio, o sujeito moderno que brota de seu texto a todo o momento, indo muito além de sua época, ao propor a autovigilância e a disciplina escolar, que transcende a aprendizagem individual para causar efeitos coletivos não desprezíveis numa sociedade orgânica e funcional. É possível a partir de Comênio perguntar se há alguma escola que consiga formar homens úteis à coletividade e que consiga incluir a todos? Nesta questão não se descortina apenas a análise do que falta à escola atual, mas se trata da construção de desejos e de ambições que conformam até hoje a educação escolar. Uma escola, então, que discipline todos os indivíduos, que torne suas vidas úteis à sociedade, que conforme suas subjetividades de forma prazerosa tornou-se o sonho dos educadores e ainda faz soar como contemporâneas as palavras de Comênio:

Parecerei excessivamente presunçoso com esta afirmação ousada. Mas vou abordar o assunto de frente, constituindo o leitor como juiz e não representando eu próprio senão o papel de ator. Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens*, isto é, onde as mentes dos jovens sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas, as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs. Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos. (COMÊNIO, Cap. XI-I).

A escola desde sempre foi pensada como um *mundo de dentro* que se opõe aos aspectos de *crise do mundo de fora* para que os educandos possam, por um aprendizado moralizante e subjetivador, constituir a ordem social segundo o projeto societário para o qual foram formados. Na *Didática Magna*, a moralidade da educação está nos ensinamentos da Bíblia, que pode sugerir um tradicionalismo aos ouvidos leigos do presente; porém sua análise tem que penetrar nas reentrâncias e nas suavidades do projeto, intimamente moderno, de subjetivar a todos, de construir sujeitos subjetivados e de imaginar uma máquina capaz de realizar esse projeto, no caso a escola, com detalhados procedimentos e princípios. Isso tudo só pode ser plenamente realizado passando por cima de preconceitos até hoje arraigados na mentalidade coletiva, sejam eles de classe, etários, de gênero ou de capacidade cognitiva. Todos deveriam passar pela escola, pois a escola é o local por excelência da formação moral, da mentalidade coletiva, de modo que sua finalidade estaria além do aprendizado de cada

indivíduo, estaria na construção da própria ordem social, antecipando o necessário governo dos fenômenos característicos da população que seriam prementes com o industrialismo dos séculos XVIII e XIX.

A leitura de Comênio não pode ser realizada sem questionar seus efeitos, sem perguntar sobre sua abnegada recusa em relacionar educação e neutralidade moral, ou seja, a *Didática Magna* é uma obra interessada em formar um tipo específico de homem, aquele que poderá ser ordenado num conjunto que exige diferenciações, sendo a escola o local por excelência desta ordenação conforme a capacidade de cada indivíduo. Assim, é interessante se perguntar sobre a noção de igualdade que o texto de Comênio sugere? Igualdade perante Deus que a todos fez à sua imagem? Qual o sentido dessa igualdade *divina*? Qual a possibilidade de diferenciação? Será, então, uma diferenciação natural, disposta conforme a natureza dos indivíduos lapidados pela escola? Aqui, talvez, haja uma equação que nunca pode ser plenamente resolvida. Como produzir a diferenciação a partir de um substrato igualitário? Desde Comênio, a educação é uma ação política, de subjetivação, que diferencia segundo ideais igualitários, e que se espera que seja bem sucedida.

Portanto, *Didática Magna* não é uma obra para ser conhecida tal como se conhece uma peça de museu, como o reflexo de uma época antiga, que não tem nada a nos falar de nosso presente. É possível que um pesquisador imbuído de dilemas em relação à educação escolar indague tal obra em busca da forma como Comênio se referiu aos problemas contemporâneos, porque nele há, além da formulação de muitos dos dilemas atuais da educação no que se refere ao método e ao currículo, uma prática da ordenação do discurso que dispõe o que é perigoso e o que é desejado. Isso, de forma que muitos daqueles perigos e desejos sobreviveram aos quase quatro séculos da publicação de sua obra.

2.3 A massificação da igualdade

Uma das características definidoras de qualquer projeto moderno, incluindo o currículo escolar, é o de produzir sem resíduos a equação: homem igual a cidadão. A cidadania é a expressão dos desejos igualitários da modernidade, fonte de inúmeros movimentos sociais que procuraram ao longo do tempo inscrever os indivíduos na esfera dos direitos. Porém, seria o sonho de igualdade expressão espontânea dos movimentos sociais ou foi, desde sempre, um discurso que acompanha a formação e reforma das sociedades nacionais? A escola pública no Brasil, desde seu nascimento no início do século XX, expressou estes anseios de igualdade. Assim, o discurso igualitário está na própria constituição das sociedades nacionais, como condição de possibilidade para o governo da população por parte do Estado. Será que ironicamente, mais do que produzir efetivamente uma sociedade onde todos estejam protegidos por direitos, o que se torna cada vez mais uma ficção, o discurso igualitário pode se fazer presente na educação através da distribuição de ofertas educacionais públicas de excelência difundidas ao conjunto da população, mas que ativa uma lógica de concorrência por suas vagas escassas? Será que o discurso igualitário não se circunscreve na disposição festiva das opções de consumo característica das sociedades de massas contemporâneas, mas só efetivamente disponível para os melhores concorrentes? Perguntas como estas, certamente, podem ser desdobradas da leitura do ensaio *O Desprezo das Massas* de Peter Sloterdijk (2002). Nele, o pensador investiga o nascimento e os dilemas contemporâneos da noção de igualdade.

Segundo o princípio igualitário da modernidade, todos os símbolos da distinção de nascimento, sejam eles naturais, divinos ou sociais, característicos de qualquer sociedade estamental, devem cair por terra e ser combatidos como *indecentes*. No princípio igualitário de nossa sociedade contemporânea, conforme Sloterdijk (2002),

[...] articula-se o postulado de época de que todo tipo de diferença antropológica teria de ser declarado irreal e inválido – e isto porque as distinções desse tipo radical-hierárquico no homem estavam a ponto de tornar-se, na sociedade funcionalmente diferenciada em surgimento, não apenas supérfluas como também indecentes. (SLOTERDIJK, 2002, p. 86-87).

As distinções sociais precisam desde então se institucionalizarem com o apoio decisivo da maquinaria escolar, a qual todos devem ter acesso. O igualitarismo forjado antes mesmo do Iluminismo, por Comênio, sobrevive ainda como ideal incompleto nos discursos pedagógicos contemporâneos. Desse modo, qual a produtividade, para o pensamento pedagógico, de conhecer as condições em que foi criado o igualitarismo? A Sociologia na

educação básica deve ser promotora dos ideais igualitários? Talvez o igualitarismo deva ser um assunto decisivo em sala de aula, quem sabe para nos darmos conta, a partir de Sloterdijk (2002), de que o combate às exceções divinas ou naturais modelou, na atualidade, uma opinião pública acomodada na neutralidade dos não diferenciados. O fim dos essencialismos está destacado nas palavras do pensador:

Uma simples lembrança mostra por que a modernidade aposta na indiferença: se a fonte de nossas diferenças fosse transcendente, portanto veríamos-nos objetiva e normativamente diferenciados em termos de alto e de baixo pelos ofícios de Deus ou da natureza, então nossas diferenças teriam sido instituídas antes de nós e só poderíamos encontrá-las, respeitá-las, elaborá-las, destacá-las; só os satanistas se insurgiram, e já faz tempo, contra a ordem objetiva do cosmo da essência e das categorias. (SLOTERDIJK, 2002, p. 108)

Sloterdijk (2002) não possui qualquer incômodo em soar politicamente conservador. É possível perguntar-se, então, sobre o custo efetivo da vinculação excessiva da Sociologia com o essencialismo da cidadania? Como é possível a ela responder ao paradoxo da inclusão e da diferenciação? No substrato igualitário da cidadania nas sociedades modernas, o industrialismo encontrou o campo aberto para servir aos consumidores, enquanto massa subjetivada, com seus símbolos e produtos para que eles próprios componham e produzam suas diferenças e concorram entre si. A distinção social não pode mais ser buscada em estatutos ontológicos nem compor hierarquias intransponíveis.

A massa, como sujeito indiferenciado, se presta a realizar e inventar diferenciações festivas sem querer colocar em xeque sua existência igualitária. À escola como campo privilegiado e institucional da distinção só resta sonhar com a inclusão de todos. Assim, a massa não quer reconhecer a *diferença vertical*, não quer encarar as diferenciações produzidas pela escola, mas transformar qualquer distinção em *diferença horizontal*. A definição de solidariedade orgânica em Émile Durkheim ilustra bem esse princípio: as diferenças entre os indivíduos não podem ser essenciais, representariam, antes, um lugar específico na complexa produção econômica moderna. Na base da sociedade moderna estaria, então, a igualdade jurídica desfrutada por todos aqueles que tiveram o trabalho de simplesmente nascer. Em outras palavras, *toda igualdade tem seu motivo na igualdade diante do acaso de ter sido gerado e nascer* (SLOTERDIJK, 2002, p.89). Porém, a escolarização ainda produz e servirá para justificar hierarquias sociais, encontrando-se no paradoxo do discurso igualitarista e do poder biopolítico.

Onde havia uma árvore genealógica definindo os critérios do privilégio e da submissão, existe agora o fato comum do nascimento. As distorções da riqueza e do acesso às oportunidades, cada vez mais deselegantes, são opostas às instituições do Estado-nação que

não podem prescindir do discurso do nivelamento social para a canalização dos anseios políticos da massa. O Estado-nação é o dispositivo criado para conferir dignidade e cidadania àqueles nascidos sobre seu território, ou seja, foi criado para incluir a reivindicação igualitária da massa no âmbito dos direitos. Assim, tornam-se impensáveis dignidade e igualitarismo sem *nação*, tal como é impensável pensar em nação sem a construção da escola para todos. A equação homem igual a cidadão foi aprisionada por limites territoriais e sua ficção foi concretizada pela instituição escolar.

[...] a época burguesa começa como época das nações, isto é, como era mundial dos grandes coletivos de natalidade, nos quais as pessoas entendem sua igualdade como igual-parteados, como recém-nascidos naturalmente idênticos no mesmo espaço natal. (SLOTERDIJK, 2002, p. 91).

O fluxo global dos refugiados e dos imigrantes demonstra que a relação entre igualdade e *nação* não pode ser produzida sem resíduos. A massa é desde seus primórdios um assunto da *nação*, inserida em sua ficção de constituí-la pela escola como sujeito do desenvolvimento econômico. Sobre o substrato da igualdade garantido pelo nascimento no território nacional, abrem-se as diferenciações *neutras* de posição na estrutura econômica. Tudo, garantido pela elaboração e divulgação consistentes de biografias que escalaram ao ápice do *ranking* social através da educação e do trabalho abnegado. A diferença já não pode ser o resultado de uma falha ou falta intransponível. No terreno aberto dos direitos de nascimento, a diferença é um acúmulo de momentos, trata-se de um produto das situações móveis e modificáveis a cada volta do planeta. Assim, se realiza o paradoxo moderno analisado por Sloterdijk (2002): *o privilégio para todos*. Não há espaço para diferenças ontológicas nem para as desgastadas e já inúteis diferenças hierárquicas; a massa ganha o reforço da criatividade para a fabricação de diferenças festivas, simbólicas e simuladas. Nesse sistema, a escola só pode aprender a dissimular suas pretensões reprodutivistas.

A massa tem a seu favor, para a assunção igualitária, a burocratização e a racionalização da vida social, tal como analisadas por Max Weber. Assim, a igualdade torna-se o horizonte comum de invenção para uma série de dispositivos como a escola, o hospital, o sistema jurídico, etc. Neles, qualquer característica inata dos indivíduos pode ser reduzida por procedimentos de universalização e de treino sistemático.

[...] não há senhores, só há processos de submissão; não há talento, há somente processos de aprendizagem; não há um gênio, há somente processos de produção. Não há autores, há somente processos de programação – e programadores programados. (SLOTERDIJK, 2002, p. 95).

Será que todos conseguirão aprender pelo treino sistemático? Será que existem métodos adequados para ensinar tudo a todos? Qual o sentido de um discurso pedagógico que

promete ensinar tudo a todos? Qual a responsabilidade dos indivíduos sobre seu aprendizado, se a pedagogia se diz capaz de ensinar tudo a todos? Será que os poderes biopolíticos só podem se legitimar se incluírem todos em relações de concorrência plenamente aceitas? Por certo, a construção da igualdade só pode ser efetivada na ilusão da burocratização completa da vida social. Os efeitos dos ideais igualitários só podem ser concebidos dentro de instituições disciplinares e *programadoras*, produtoras de corpos dóceis e subjetivados que permitem o fenômeno biopolítico contemporâneo ao preço do controle da imaginação humana. A política da igualdade perfaz seus caminhos através do desencantamento do próprio homem, na medida em que dele retira toda a abertura e potencialidade de seu pensamento imaginativo. No momento que o aparta de qualquer projeção metafísica, a igualdade é capaz de projetar o homem-máquina, numa liberdade do corpo que não advém do pensamento, mas da quantificação e da saturação de suas forças.

Se a criatividade humana ainda podia reinar sob o signo da autoria, ela se desfaz quando é acusada de autoria-programada, ou seja, os próprios caminhos do pensamento encontram-se subjetivados. Não se pode mais contar com o talento de um autor, mas com o desenrolar de um sistema, de um programa, de uma grade. Assim, o pensamento encontra-se preso a um princípio de utilidade e, sob o cálculo do risco, do perigo e do politicamente correto, distancia-se da crítica.

Onde o saber perde seu papel de fundamento baseado no objetivamente real e não deve significar mais do que um meio da suposição superior e um auxílio para a escolha sempre dilemática entre males menores e maiores, lá a avançada democracia da informação fundamenta a si mesma como uma reunião de ignorantes mais ou menos iguais, que numa penumbra geral, aquém do trágico, procuram por soluções relativamente melhores para seus problemas de vida relativamente generalizáveis. (SLOTTERDIJK, 2002, p. 98-99).

No igualitarismo da sociedade de massas, o talento torna-se escandaloso, a democracia da informação impera sobre a originalidade, que só pode ser destrutiva e escamoteada pela mídia global. A imaginação se torna refém do cálculo estatístico. *Talento, como até agora foi entendido, só incomoda.* (SLOTTERDIJK, 2002, p.103). Assim, a luta cultural contemporânea se desenrola, ironicamente, sobre a legitimidade das diferenças e a diferença precisa ser desmitificada pela construção da pluralidade colorida da massa, pela celebração das diferenças identitárias de uma nova cidadania e pela manipulação de qualquer distinção sob a forma do *ranking*.

A sociedade contemporânea também não pode deixar de formar em todas as áreas possíveis escalas de valor, categorias, hierarquias – como sociedade de concorrência confessa, não pode fazer diferente. Mas ela deve conceder seus lugares sob premissas igualitárias – é condenada a supor que a diferença entre vencedores e perdedores nos mercados e nos estádios não produz e ocasiona diferenças essenciais,

mas representa tão somente uma contínua lista hierárquica apta à revisão. (SLOTERDIJK, 2002, p. 111-112)

A escola atual é convidada a participar da produção de *rankings* para suas instituições como forma de exorcizar o estigma da diferença. Neste modelo, os jovens são ensinados a não ansiarem pela potência de suas singularidades, mas a se enquadrarem nos esquemas inclusivos e concorrenciais da ordem social em que vivemos. Assim, ao invés de projetar em sala de aula o igualitarismo e a inscrição massificada do educando na esfera dos direitos, pode ser mais desafiador pensar um currículo aberto ao *vir a ser* e às singularidades humanas. Desse convite, desenrola-se uma série de discursos relativos aos resíduos não incorporáveis nessas listagens ranqueadas; a abertura das massas à diferença sempre encontra limites para a incorporação. Portanto, o princípio igualitário é sempre chamado para recompor as categorizações, sempre disposto a encontrar o menor enquadramento possível para a inclusão dos *estranhos*.

Apenas a ficção científica poderia desenrolar as características igualitárias da modernidade de forma absoluta e plena. Num cenário em que todos os seres humanos nascessem absolutamente iguais e assim permanecessem por toda vida, paradoxalmente, haveria sob esse substrato igualitário a necessidade de ser construída a diferença específica de cada indivíduo; toda a diferença seria simulada, por isso sempre recomposta; toda a vida humana possuiria um princípio de utilidade e estaria racionalizada para tal fim; a igualdade conseguiria se libertar das amarras do Estado-nação; todo pensamento responderia a uma programação prévia e a única possibilidade de libertação estaria na originalidade humana para além da sociedade igualitária. Este cenário constituiu um dos maiores sucessos da indústria cinematográfica americana: ele foi narrado em *Matrix* (EUA, 1999).

2.4 O controle sobre o futuro e a desordem

Uma epígrafe sintetiza a noção que John Gray (2004) tem da modernidade: ilusão de que o futuro pode ser controlado para melhor. Esse fenômeno é datado historicamente: nasce com o pensamento iluminista do século XVIII. Talvez o grande equívoco dos iluministas tenha sido o de pensar que o conhecimento da natureza seria acompanhado de um desenvolvimento e unificação moral da humanidade. Segundo Gray: *a falha do mito moderno é que ele nos prende a uma esperança de unidade quando deveríamos estar aprendendo a conviver com o conflito.* (GRAY, 2004, p.123). O interessante desse pensamento é perceber a modernidade como uma metáfora do cristianismo, ou seja, assim como para a modernidade, o monoteísmo cristão prega um só caminho possível de salvação para toda a humanidade. Nessas observações é possível encontrar os ecos finalistas de qualquer construção curricular: o currículo deve ser concebido com um fim preestabelecido e suas partes devem compor objetivos parciais para alcançá-lo. A unicidade curricular precisa ser contraposta a uma infinidade de objetivos contrastantes e não menos conflitantes.

A universalidade do caminho único a ser percorrido, tal como foi proposto ainda no cristianismo paulino, democratizou a salvação, já que ela estava agora aberta a todos que a procurassem, sem necessidade de pertencer a uma casta especial de eleitos ou povo específico: bastava ter fé. A salvação é um espaço aberto tanto para os judeus quanto para os gentios. A noção cristã da redenção, com sentido único para toda a humanidade, pode ser comparada aos fins últimos criados pelas correntes de pensamento modernas: o positivismo, o marxismo e até mesmo o neoliberalismo, tanto quanto o islamismo, conforme John Gray (2004). Nesse sentido, o positivismo não pode se furtar à crença, tal como a fé cristã, de que a ciência e o conhecimento levariam inevitavelmente à redenção da humanidade. *Mas a economia do livre mercado não é diferente. Com seu antecessor, o “socialismo científico”, repousa na pretensão espúria de conhecer o futuro.* (GRAY, 2004, p.127).

John Gray (2004) prefere pensar nas condições que possibilitaram o surgimento da ciência, pesando mais uma causalidade não controlável do que sua inexorabilidade histórica. Contrapondo-se ao evolucionismo positivista onde a ciência é vista como um aprimoramento da racionalidade humana, Gray (2004) sintetiza: *o surgimento da ciência com sua importância atual é resultado de uma mistura altamente fortuita de influências* (GRAY, 2004, p.128). A relação entre fortuidade e ciência é mais bem estabelecida se pensarmos que não há um único sistema ético a comandar os conhecimentos científicos; a ciência se traduz

em métodos e os métodos científicos podem ser adotados por diferentes perspectivas políticas. Assim, a ciência *não pode dissipar o mistério nem exorcizar a tragédia* (GRAY, 2004, p.131). Dessa forma, não é possível traçar uma linha de continuidade entre ciência e ética; os fins da ciência não podem ser estabelecidos cientificamente conforme um fim ideal universal que não possa ser racionalmente contestado.

Universalidade e modernidade só caminham juntas na ficção daqueles que tentam controlar o futuro de uma forma única para toda a humanidade. A universalidade dos fins últimos não deve, então, ser encarada como o pressuposto básico da modernidade. Segundo Gray, a modernidade de uma sociedade precisa estar em sua capacidade inventiva. Assim, uniformidade seria um erro que precisa ser descartado para se alcançar a capacidade de se conviver com a diferença e com o conflito. Conforme Gray (2004):

Os positivistas acreditavam que as sociedades modernas seriam iguais por toda parte. Muita gente acredita na mesma coisa hoje em dia. A verdade é que não podemos saber com antecedência o que significa ser moderno. Se o período moderno é simplesmente a mistura de coisas produzidas pela aceleração do avanço científico, as sociedades modernas variarão de forma ampla e imprevisível. (GRAY, 2004, p. 133).

Esse pensamento está na base daqueles que observam o fenômeno das redes digitais de comunicação e informação como possibilidades de resignificação e reinvenção dos conteúdos que circulam globalmente. Assim, penso que a característica básica de um currículo escolar não pode estar na universalidade do fim que este preserva em suas ficções, mas em sua capacidade inventiva e nas *conversações* que engendra. Porém, ao mesmo tempo em que a globalização potencializa novos arranjos criativos e culturais, *a história está respondendo com um florescimento da guerra, da tirania e do império* (GRAY, 2004, p.134). O importante é que a contemporaneidade aprenda a conviver com as diferenças inventadas pela modernidade de suas sociedades, sem que *a fúria catequista da fé, religiosa ou secular, proib(a) toda evolução pacífica*. (GRAY, 2004, p. 136).

O conhecimento científico, além de dotar a vida humana de tecnologia para melhorar a qualidade de vida e para ampliar as possibilidades de comunicação e invenção, também nos impõe a possibilidade do uso trágico desse mesmo conhecimento, do qual os atentados de 11 de setembro são o exemplo mais imediato. Segundo Gray, os termos para superar o conflito entre o islamismo e o ocidente estão no abandono, de ambos os lados, de suas perspectivas messiânicas, onde o aniquilar do adversário é a condição única para se viver num mundo melhor, pois nesta perspectiva simplista sempre aparecerão novas *ervas daninhas* a serem aniquiladas. Neste ponto, a análise de Gray (2004) sobre o porvir humano é pessimista:

A perspectiva humana de futuro é configurada pelo número crescente de indivíduos, pelo aumento da competição pelos recursos naturais e pela disseminação das armas de destruição em massa. Cada uma destas forças é subproduto da expansão do conhecimento científico. Ao interagir com as inimizades étnicas e religiosas históricas, auguram conflitos tão destrutivos quanto qualquer outro do século XX. (GRAY, 2004, p. 141).

Portanto, o ocidente se acostumou a olhar para a ciência como a salvaguarda de todos os males que possam atingir a humanidade, já que, para qualquer problema, deveria haver uma solução científica. *A ciência gerou a ilusão de que a humanidade pode assumir o controle de seu destino* (GREY, 2004, p.141). Porém, o que se observa é que a ciência é um instrumento que serve às disposições humanas, o que depende das finalidades éticas de cada sociedade, desfazendo, assim, qualquer estatuto de neutralidade e de progressividade intrínsecas. No fim das contas, a impressão que permanece após a leitura de John Gray (2004) é a de que o imprescindível para a humanidade não está tanto em uma nova tecnologia que controle mais adequadamente a natureza, mas noutra, evidentemente humana, que consiga engendrar *conversações* plurais partindo da ruptura com as crenças teleológicas, sejam elas religiosas ou leigas.

Por mais natural que pretenda transparecer, qualquer sistema de classificação e ordenação são arbitrários e respondem aos desígnios culturais e impositivos de uma determinada situação histórica. A modernidade pressupõe a busca pela ordem e, no anseio de classificar, ela constrói uma série de dicotomias e taxonomias de todos os tipos. Embora as categorias mudem ao longo do tempo, o que não se altera na modernidade é a vontade de ordenar (BAUMAN, 1999). Somente num mundo ordenado é possível que qualquer informação se torne um dado estatístico, com os devidos cálculos de probabilidade para controlar os fenômenos no porvir. Porém, o ato de estabelecer um espaço da ordem é concomitante com a criação de zonas de indefinição de fronteiras, ambivalências e impurezas que sempre resultam num esforço ampliado de ordem, seja pelo aniquilamento simples destes resíduos ou por mecanismos sofisticados de *inclusão excludente*. Toda classificação ou nova combinação produz o inclassificável e por isso deve ser repetida incessantemente, pois o inclassificável é a condição original de possibilidade de qualquer máquina classificadora. A classificação, então, nunca termina. A modernidade sempre estará às voltas com o excesso e com a angústia que dele deriva.

Como exemplo, Peter Burke (2003) afirma que:

A categoria “assuntos diversos” merece mais atenção do que em geral tem recebido. De fato, pode-se argumentar que a história dos diferentes itens que foram alocados

nessa categoria ao longo dos séculos seria uma contribuição esclarecedora para a história intelectual, atraindo a atenção para tudo que tenha resistido a sucessivos modos de classificação. (BURKE, 2003, p. 99-100).

A categoria *assuntos diversos*, além de ser um subproduto do trabalho classificador, pode ser encarada também como algo de que a modernidade necessita e, por isso, a cria, a busca e dela se apropria para continuar operando. Conforme Peter Burke (2003), a máquina classificadora da modernidade sempre recomeça às portas do inclassificável:

Não surpreende portanto que a ascensão aparentemente irresistível dos museus nesse período (séculos XVI e XVII) tenha sido explicada não só como um indicador da expansão da curiosidade mas como uma tentativa de administrar uma “crise do conhecimento” que se seguiu à inundação da Europa pelos novos objetos provenientes do novo mundo [...] objetos que resistiam a se adaptar às categorias tradicionais. (BURKE, 2003, p. 102).

Esse sentimento do excesso e da aparente *crise* que dele advém é uma importante marca cultural da modernidade. Nota-se que esse sentimento só encontra explicação pela ficção da ordem irrestrita. Um exemplo pictórico da relação entre ordem e desordem pode ser encontrado no pintor flamengo Pieter Bruegel, na tela *O Combate do Carnaval e da Quaresma* de 1559. Não há qualquer percepção de ordem nesta pintura; o que ele transmite é a suspensão completa de todo sistema de classificação, tamanha a confusão da cena retratada: uma infinidade de pessoas que circulam em ações inusitadas. A meu ver, trata-se neste quadro de exemplificar o terreno fértil que a modernidade teria à sua frente: sua esfera de ação classificadora seria infinita, seu trabalho de normalização, incansável. O excesso do quadro é a condição de possibilidade para a norma, por isso dela inseparável, sua perspectiva *utópica* é a vontade de ordenar. O resíduo que sempre transborda da norma vai reativar as práticas modernas, por isso o grotesco de algumas das figuras do quadro. Pieter Bruegel retratou as inquietudes do caos e a suspensão da ordem medieval que promoveu a máquina normalizadora moderna que nunca deixará de estar relacionada às ambiguidades e indefinições.

A relação intrínseca entre norma e excesso na modernidade pode ser compreendida através da constatação de que este último é condição primordial para qualquer ordenamento. A desordem do quadro de Pieter Bruegel seria a condição para se encontrar e definir outra tela, composta pela ordem, mas que nunca pode ser concluída. Assim, a exceção não é somente aquilo que ultrapassa a norma, que precisa ser normalizada ou que é produzida na ativação da norma, mas aquilo que define a própria possibilidade da norma.

Na direção de um entendimento da complexidade envolvida na relação entre norma e exceção, cito as análises de Giorgio Agamben (2002):

Que o ordenamento jurídico-político tenha a estrutura de uma inclusão daquilo que é, ao mesmo tempo, expulso, tem sido freqüentemente observado. [...] Diante de um excesso, o sistema interioriza através de uma interdição aquilo que o excede e, deste modo, “designa-se como exterior a si mesmo” (Blanchot). A exceção que define a estrutura da soberania é, porém, ainda mais complexa. [...] Não é a exceção que se subtrai à regra, mas a regra que, suspendendo-se, dá lugar à exceção e somente deste modo se constitui como regra, mantendo-se em relação com aquela. O particular “vigor” da lei consiste nessa capacidade de manter-se em relação com uma exterioridade. Chamemos de *relação de exceção* a esta forma extrema da relação que inclui alguma coisa unicamente através de sua exclusão. (AGAMBEN, 2002, p. 25-26).

Assim, nos últimos anos, se desenvolveu uma crítica à modernidade movida pelo fato de ela não realizar suas promessas de totalização ou suas esperanças humanísticas de liberação, desenvolvimento e autonomia dos sujeitos e das sociedades. A modernidade nunca conseguiu gerar um sistema social que fosse completamente incluyente e a citação de Agamben (2002) procura esclarecer essa incapacidade. A crítica à modernidade dirigiu-se para o funcionamento de suas engrenagens normalizadoras que não cessam de produzir ambigüidades e barbáries. O problema parece-me que está no fato de que a angústia com a exceção não pode mais ser exorcizada através de um reforço ampliado de ordem, pois nosso presente histórico, conforme Benjamim (1990), precisa compreender a desordem e a anomia enquanto efetividade.

Os deslocamentos em relação aos pressupostos normalizadores da modernidade, principalmente aqueles presentes em Lyotard, Foucault e Derrida, causaram uma série de impactos no campo educacional brasileiro, a partir dos anos de 1990, sendo a escola analisada como um dos principais mecanismos de produção do sujeito moderno e da própria modernidade. Estes questionamentos podem ser sintetizados a partir de Tomaz Tadeu da Silva (1996) em seu ensaio *Adeus às metanarrativas educacionais*. O autor, inspirado em Lyotard, identifica como característica intrínseca da modernidade a criação de grandes narrativas, ancoradas numa determinada objetividade, que possuem a pretensão de abarcar e explicar a totalidade dos fenômenos. A educação escolar foi, então, constituída com base em *metanarrativas*, no caso brasileiro e assim como em outros, principalmente nacionalistas. A escola apostou na centralidade do sujeito, na suposição de que ele possui uma identidade fixa e unitária, além de ser capaz de usar sua racionalidade para alcançar o mundo idealizado das *utopias*. Segundo Silva (1996):

A filosofia da consciência firmemente assentada na suposição da existência de uma consciência humana que seria a fonte de todo o significado e toda ação, é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos lingüísticos pelos quais a “realidade” é definida. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em

anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem. (SILVA, 1996, p. 238).

Desde modo, não há como desvincular os projetos de ordenamento social dos projetos de poder e domínio. Assim, não há uma forma de organização social que estaria fora do domínio do poder e os conhecimentos científicos são, muitas vezes, comprometidos com estes projetos. Desse modo, a crítica pós-estruturalista destaca, principalmente, o modo como o poder se exerce em sociedade, ou seja, seus mecanismos de atuação, como ele constrói e impõe as categorias em que o real é normalizado. Assim, a *realidade* é produzida através dos discursos e dos conhecimentos engendrados em relações de poder. O *real* e o *saber*, naquela perspectiva, encontram-se desnaturalizados. Conforme Michel Foucault (2003), o problema da veracidade ou da falsidade de qualquer enunciado cede lugar para uma análise que entende a verdade como:

o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos. (FOUCAULT, 2003, p. 233).

Se a verdade científica se reporta a uma lógica para a sua enunciação, então, é possível separar esta lógica do discurso e analisar todas as outras lógicas que não fazem parte do modo como a ciência produz suas verdades. A própria lógica científica é variável no tempo, sendo impossível recorrer a aspectos ontológicos ou essenciais em termos de conhecimento ou ordenamento do mundo, que são sempre contingentes e atravessados pelo poder. Assim, determinação e indeterminação podem seguir uma relação de implicação, que inviabilizaria qualquer tentativa de traçar entre elas limites claros, objetivos e precisos. Na atualidade, esta relação assume cada vez mais a forma de um *jogo* em que os grandes centros de comunicação global investem na normalização social, atuando sobre as representações sociais, mas sem nunca, acredito, obter pleno sucesso. Os sujeitos ou grupos, embora limitados por regras contingentes e poderosas que os subjetivam, não deixam de possuir em si uma determinada potência. Essa potência não é nada mais do que um sinônimo daquilo que Veiga-Neto (2003) descreve como as ressignificações culturais contemporâneas em seu ensaio sobre culturas e educação. Assim, os sujeitos e grupos empreendem disputas, muitas vezes locais e pontuais, em torno dos significados das diferenças que estão proliferando nas últimas décadas. É claro que estas disputas são atravessadas por pólos de significação muito poderosos, impositivos e de acesso restrito, como os científicos, mas não se concebe que, em termos de linguagem e

representação tudo esteja determinado, nem tão pouco, indeterminado. Nesta perspectiva, a linguagem, segundo Veiga-Neto:

Deixa de ser entendida como um cálculo – que determinaria as regras como referimos “as coisas que já estavam aí” e como as significamos -, a linguagem passa a ser entendida como um jogo [...]. Em outras palavras, ela é sempre contingente, e é por isso que existe uma margem de indeterminação nas coisas ditas (e pensadas) que [...] abre a possibilidade para que sempre se continue a conversação. E talvez, mais do que se dar uma *possibilidade*, seja o caso de falar de uma *necessidade* de continuar a conversação. Como argumentou exaustivamente o segundo Wittgenstein, existe uma gramática profunda pautada por regras; mas trata de regras contingentes, cujo uso se origina e se transforma no curso da vida. [...] De tudo isso resulta que a virada lingüística não institui um *tudo vale*, pois, como claramente explica Dias (2000), “regras contingentes são regras de uso determinado pela prática da linguagem, e não devemos confundi-las com a ausência de regularidade, com uma completa indeterminação do significado” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Desta forma, a angústia produzida com a profusão de significados e de cruzamentos do conhecimento contemporâneo não pode ser minimizada por um investimento maior em ordem e delimitação, mas talvez no próprio ato de realização de novas aproximações e deslocamentos, ou seja, naquilo que Veiga-Neto denomina como *continuar a conversação*. Assim, a angústia que decorre da compreensão do *estado de exceção* contemporâneo só pode ser minimizada num ato intelectual de escrita e pronunciamento, que se sente de alguma forma aprisionado em uma relação de determinação e indeterminação, mas que em seus limites quer analisar essa própria lógica. Por fim, um currículo escolar não pode propor novas normas totalizadoras para regular o excesso contemporâneo. Ao mesmo tempo, não quero adentrar no pólo oposto da relação, ou seja, a procura da indeterminação de tudo. No limite de qualquer proposta curricular estariam, então, as limitações do código linguístico, a tradução dos conceitos teóricos escolhidos aos educandos, a sobrevivência da preocupação com a pesquisa metodológica em sala de aula, a regularidade da troca entre profissionais de qualquer área, a capacidade inventiva e imaginativa de cada professor, as concepções de escola, de sujeito, de mundo, de futuro, etc.

Portanto, a meu ver, o professor atual não poderia mais ter a pretensão moderna de inserir o educando em qualquer ordem social, tendo que conviver, muitas vezes de forma não pacífica, com a indefinição e o multiculturalismo contemporâneos. Longe está, também, o período quase romântico retratado em Anatole France (1963), em que o *arqueólogo das letras* era um aventureiro em busca dos pilares da nacionalidade. O conhecimento retorna à confusão e à ambigüidade do início da era moderna e as escolas parecem se assemelhar ao *estado de exceção* do quadro de Pieter Bruegel, o que as deixa, perigosamente, como um espaço em aberto para as novas iniciativas de *(des)ordenamento neoliberal*.

Capítulo III

Itinerários de pesquisa



<http://www.cartoonmovement.com/cartoon/4936>

3.1 Sobre os conceitos de biopolítica, vida nua e biopotência

No filme de Peter Cohen (2006), *Arquitetura da Destruição* (Undergângens Architektur), é apresentada a filmagem de uma exposição na Alemanha na década de 1930 que propagava o ideário nazista cujo sugestivo nome era *O Milagre da Vida*. Nela havia um painel afirmando que o número de pessoas *sadias* decaía relativamente ao número de pessoas *degeneradas*. Estas últimas seriam ao passar dos anos um risco muito sério ao bem estar da população da Alemanha, haja vista todo o gasto que se teria para cuidá-las. Outros painéis comparavam pinturas de figuras humanas da vanguarda modernista da época com fotografias de anomalias físicas de todos os tipos. Além de um painel com doentes mentais e indigentes com a significativa pergunta: *Isto pode ser chamado de vida?* Na mesma exposição, havia ainda uma seção cujo tema era a preservação da *raça* e da *cultura*, onde o princípio de beleza era relacionado à saúde e o médico era apresentado como líder da política racial. Segundo o ideário nazista, a mensagem era clara: a humanidade se negava a realizar aquilo que a seleção natural recomendava e *deixava viver* seres sem serventia alguma. Era necessário, então, *fazê-los morrer* ou abandoná-los a própria sorte, pois da morte dos incuráveis nasceria o ambiente propício para *fazer viver* os sadios e os fortes.

O filme de Peter Cohen (2006) traça um panorama amplo das exposições de arte realizadas pelo Terceiro Reich. De um lado, a idealização da força física, da higiene e da saúde; do outro, a chamada *arte degenerada*, que eram as obras dos artistas modernos. O modelo artístico oficial era explicitamente construído a partir da arte a ser banida. A exclusão do mais *fraco* era a essência da política higienista dirigida a toda população, da mesma forma, o novo homem alemão era idealizado a partir das anomalias morais e físicas que deveriam ser aniquiladas. Conforme Michel Foucault (1999), a política racial nazista só foi possível porque

o poder na modernidade, desde o século XVII, I dirigiu-se predominantemente para a vida da população, cuja fórmula mestra está inscrita no princípio: *deixar morrer e fazer viver*. A vitalidade de uns está baseada na morte ou no abandono de tantos outros e configura o paradigma biopolítico do poder na modernidade, que é capaz de aproximar regimes políticos ideologicamente díspares. A eliminação física ou abandono dos menos aptos *faz viver* cada vez melhor as *vidas que merecem ser vividas*. Dessa forma, se pode afirmar, segundo Michel Foucault (1999), que a qualificação da vida a partir de mecanismos de exclusão não é prerrogativa única dos nazistas e está inscrita em outros tempos e lugares, inclusive em nossa contemporaneidade.

Nos encontros em sala de aula durante o ano letivo de 2011, um dos meus objetivos principais foi o de apresentar o conceito de biopolítica como contemporâneo de nossas existências e entendê-lo como um poder plenamente atuante, conforme os mecanismos de exclusão e inclusão que realiza. Giorgio Agamben, (2002) ao analisar o conceito de biopolítica, o inscreve no pensamento de Hannah Arendt como sendo a primeira tentativa de análise que relaciona os cálculos dos poderes constituídos com a captura da vida biológica da população, embora a autora não utilize em nenhum momento o termo biopolítica em sua obra. Desse modo, Agamben (2002) afirma que:

já no fim dos anos cinquenta (ou seja, quase vinte anos antes de *A Vontade de Saber*) Hannah Arendt havia analisado, em *A Condição Humana*, o processo que leva o *homo laborans* e, com esse, a vida biológica como tal, a ocupar progressivamente o centro da cena política do moderno. Era justamente a este primado da vida natural sobre a ação política que Arendt fazia, aliás, remontar a transformação e a decadência do espaço público na sociedade moderna. Que a pesquisa de Arendt tenha permanecido praticamente sem seguimento e que Foucault tenha podido abrir suas escavações sobre a biopolítica sem nenhuma referência a ela, é testemunho das dificuldades e resistências que o pensamento deveria superar nesse âmbito. (AGAMBEN, 2002, p. 11-12).

Sobre as preocupações de Hannah Arendt a respeito da inscrição da vida biológica na política moderna, o pensador Odílio Aguiar (2011) afirma que estavam presentes em sua noção de *mal radical* de origem kantiana. Assim, essa noção encontra-se exemplificada nos regimes totalitários analisados por Arendt. Conforme Aguiar (2011), Arendt iria propor que:

Ao levar em conta a população apenas do ponto de vista biológico, laborante, o governo total tratou de eliminar qualquer instituição ou vínculo humano que pudesse dar abrigo à solidariedade, à ação e à diferenciação entre os indivíduos. Destruindo o mundo comum, os espaços de aparição, no quais as pessoas poderiam ser amparadas e respeitadas, os governos totalitários constituíram-se baseados na propaganda, na espetacularização, na atomização, na solidão, na padronização, na coletivização das massas e na redução do homem a animal, ocupado exclusivamente com a sua reprodução biológica. Os regimes totais conceberam os homens apenas como seres vivos e prolongaram esse critério na escolha dos merecedores da vida. O grande temor, presente nos textos da pensadora, é que o extermínio, a nova terapia contra os humanos considerados impuros e indignos, inerente aos governos totalitários, viesse

a constituir-se em elemento imanente aos governos e sociedades contemporâneas. (AGUIAR, 2011, p. 118).

O problema, segundo Agamben (2002) é que não foram exatamente os regimes totalitários que inscreveram a *vida nua* nos cálculos políticos, mas que eles só se tornaram possíveis e legítimos por causa dessa inscrição desde sempre na política ocidental ou do *entrelaçamento entre política e vida*. Assim, Agamben (2002) afirma que aquilo que Hannah Arendt deixou escapar é que:

o processo é, de alguma maneira inverso, e que precisamente a radical transformação da política em espaço da vida nua (ou seja, em um campo) legitimou e tornou necessário o domínio total. Somente porque em nosso tempo a política se tornou integralmente biopolítica, ela pôde constituir-se em uma proporção antes desconhecida como política totalitária. (AGAMBEN, 2002, p. 126).

Dessas análises, certamente, decorrem os problemas de constituição dos espaços públicos em nossas relações cotidianas, nos lugares em que circulamos, demonstrando a ruptura com aquilo que a tradição clássica legou enquanto entendimento da participação política no ocidente. Assim, tratava-se, ao trazer o conceito de biopolítica para a sala de aula, de assumir minha responsabilidade para com o mundo, conforme Hannah Arendt (2002), naquilo que esta autora destaca como o objetivo geral da educação: apresentar o mundo aos jovens e, mais do que isso, inseri-los de forma que assumam, também, no devido tempo, suas responsabilidades para com ele:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (ARENDRT, 2002, p. 239).

Então, uma forma de atribuir sentido a minha prática docente é pensá-la conforme minha responsabilidade para com este mundo. As minhas práticas contribuem em alguma medida para que ele se torne aquilo que é, mesmo que eu deseje um novo *vir a ser*? As minhas práticas contribuem para formar um sujeito que se autogoverne e que seja adequado ao *Capital*? Será que a minha atuação docente favorece práticas biopolíticas contemporâneas? É possível hoje criticar as práticas biopolíticas nazistas, apesar de eu estar inserido em outras práticas biopolíticas em sala de aula? Estou eu auxiliando ou sendo capturado por um ideário biopolítico renovado?⁴⁰ Dessas perguntas, penso que é muitas vezes mais fácil adotar um

⁴⁰ Estes questionamentos estão baseados na noção de *banalidade do mal* em Hannah Arendt, por ser muito difícil na atual ordem social *neoliberal* em que vivemos, que se apresenta como a única possível e viável, dimensionar nossa responsabilidade individual pelo funcionamento desse sistema econômico e social. Assim, sintetizada por Aguiar (2011) a noção de *banalidade do mal* refere-se à pergunta de Arendt, *ao se deparar com os depoimentos*

modelo conceitual para análises simplesmente acadêmicas, mas muito mais complicado quando inserimos esses conceitos para refletir sobre nossas práticas cotidianas, mais difícil ainda quando atuamos e pesquisamos em instituições escolares, historicamente imbricadas com práticas disciplinares e biopolíticas.

Essas perguntas tornam o debate sobre o estado do mundo com os jovens uma das tarefas mais difíceis e complexas, dadas as transformações culturais, os conflitos políticos, o jogo de interesses e as crises econômicas periódicas pelas quais temos atravessado, pois não quero também ser uma matriz de desesperança, já que eles têm expectativas para com este mundo e querem se inserir nele. Então, este trabalho assumiu a importância de trazer para a sala de aula não simplesmente aquilo que os jovens julgariam interessante ou o que seria útil para suas vidas laborantes dentro do sistema econômico em que vivemos, mas como adulto e responsável pelo que há no mundo, fazer escolhas sobre o que é importante ser conhecido e sobre aquilo que pode potencializar o pensamento para contribuir com a abertura do *vir a ser* de suas vidas. Nesse caminho, optei por investigar formas de gerar *conversações* em sala de aula inspiradas em noções relativas à biopolítica e tornar, assim, esse conceito uma das lentes teóricas possíveis para a reflexão sobre o mundo no ensino médio.

Há na literatura de diferentes áreas do conhecimento vários estudos que utilizam noções referentes às elaborações teóricas sobre a biopolítica em Michel Foucault e Giorgio Agamben e que apresentam sistematizações do conceito. Em um deles, Sílvio Gallo (2012) informa que *o termo biopolítica foi utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974, durante uma conferência, no Rio de Janeiro, sobre o nascimento da medicina social* (GALLO, 2012, p. 53). Logo após, em 1976 foi lançado o primeiro volume da *História da Sexualidade: a vontade de saber*, onde, no capítulo V: *Direito de Morte e Poder sobre a Vida*, o conceito de biopolítica confere inteligibilidade ao dispositivo de sexualidade analisado ao longo do livro. Neste capítulo, Michel Foucault (1999) justapõe às técnicas disciplinares, melhor descritas e analisadas em *Vigiar e Punir*, centradas na docilidade e majoração do corpo individual, outras relativas ao controle dos processos biológicos das populações. Desse

de Eichmann: o que faz um ser humano normal realizar os crimes mais atrozes, como se não estivesse fazendo nada demais? A resposta está no mal banal. Uma prática do mal promissora, nas sociedades massificadas, possuidoras de organizações econômicas, políticas e sociais potentes, nas quais, os seres humanos tendem a se sentir sem poder, solitários, submissos e quase condicionados. Vivendo apenas como animais laborantes, os homens tecnicizam e burocratizam as suas obrigações e se tornam, desse modo, incapazes de pensar as consequências das ordens dadas pelos seus superiores ou grupos. Eichmann, segundo Arendt, agiu igual ao cão de Pavlov, que foi condicionado a salivar mesmo sem ter fome. Ele não praticou o mal motivado pela ambição, ódio ou doença psíquica. Nada disso foi encontrado em Eichmann. A única coisa que chamou a atenção de Arendt foi a sua incapacidade de pensar. Ao renunciar ao pensamento, Eichmann destituiu-se da condição de ser dotado de espírito que lhe possibilitaria o descondicionamento e, assim, dizer: “não, isso eu não posso”. (AGUIAR, 2011, p. 119).

modo, o conceito de biopolítica não está assentado em práticas individualizantes, mas ao contrário, em práticas massificantes, que tornam inteligíveis características individuais em relação a uma coletividade. Nesse caso, a atuação sobre os indivíduos tem como finalidade a produção de efeitos gerais e, assim, constituir determinados padrões que irão caracterizar os ajuntamentos. Sobre esse aspecto Silvio Gallo (2012) afirma que:

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que este poder era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante. Por outro lado, se o biopoder se diferenciava do poder disciplinar ao dirigir-se a conjuntos populacionais e não a indivíduos, ele se diferenciava também das táticas da soberania, pois se o poder soberano se caracterizava por “deixar viver e fazer morrer” os súditos, o biopoder consistirá em “fazer viver e deixar morrer”, constituindo-se num poder sobre a vida das populações, destinado a preservá-la. (GALLO, 2012, p. 55-56).

A preocupação com o modo de vida da população está vinculada à emergência do *Estado liberal* nos séculos XVII e XVIII em contraposição ao *Estado territorial*. No primeiro, o exercício máximo de poder não está mais centrado no direito de matar pura e simplesmente, mas em qualificar a vida, fazê-la mais produtiva, controlar a emergência de *formas de vida* adequadas através da exclusão de tudo que for considerado indesejável. Michel Foucault (1999) descreve a formação dos dispositivos biopolíticos através de dois mecanismos imbricados:

[...] o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. (FOUCAULT, 1999, p. 131).

As práticas biopolíticas estabelecem toda uma série de saberes focados nos processos biológicos da vida humana, abrindo-se, com isso, toda uma série de intervenções que produzem efeitos na constituição das populações, através: da medicina, da demografia, da estatística, etc. Da mesma forma, desenvolve-se toda uma série de instituições capazes de inscrever a vida em seus cálculos de poder, o que possibilita agir diretamente nos mais diferentes aspectos da vida humana, tais como: a escola, o exército, o hospital, a fábrica, etc. O homem ocidental foi capturado numa malha de saber-poder que encarrega-se de toda a sua vida e que exige, então, ter acesso irrestrito ao seu corpo biológico e a sua alma enquanto

expressão de sua subjetividade. Esse homem corpo, máquina, alma e espécie passa a aprender o que é:

ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político. (FOUCAULT, 1999, p. 134).

Michel Foucault pesquisava e ensinava, desde a década de 1970, que a vida estava no cerne das práticas políticas da modernidade e a forma como vivemos assumia uma importância decisiva nos cálculos do poder. Então, para sistematizar o conceito, pode-se dizer que o poder, ao invés de agir apenas como o antigo *poder soberano e fazer morrer e deixar viver*, ou seja, em simplesmente decretar a morte de uns, tem como aspecto principal de atuação o *fazer viver e o deixar morrer*. A morte de uns continua inscrita como condição de fazer com que se viva mais e melhor o conjunto da população. Não se trata de uma sujeição e de uma limitação sobre a vida, mas de qualificar determinadas *formas de vida* através de mecanismos de exclusão.

Ahora bien, todo esto comenzó a ser descubierto en el siglo XVIII. Se dan cuenta, en consecuencia, de que la relación del poder con el sujeto o, mejor, con el individuo no debe ser simplemente esta forma de sujeción que le permite al poder quitarle a los sujetos bienes, riquezas y, eventualmente, su cuerpo y su sangre, sino que el poder debe ejercerse sobre los individuos en tanto que ellos constituyen una especie de entidad biológica que debe ser tomada en consideración si queremos, precisamente, utilizar esta población como máquina para producir, para producir riquezas, bienes, para producir otros individuos. El descubrimiento de la población es, al mismo tiempo que el descubrimiento del individuo y del cuerpo adiestrable [dressable], el otro núcleo tecnológico en torno al cual los procedimientos políticos de occidente se han transformado. El poder es cada vez menos el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, y de intervenir sobre la manera de vivir, y sobre el 'cómo' de la vida. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2011, verbete: biopolítica).

Está claro que Michel Foucault (1999) se diferenciava de determinadas análises psicanalíticas que pensavam a vida como sendo reprimida, ocultada, censurada, diminuída, forçada por um poder que tinha para com ela e com o sexo em particular uma atuação negativa. O que Michel Foucault (1999) demonstra é justamente o contrário: é toda uma proliferação discursiva sobre o sexo que é posta em circulação por diferentes mecanismos. A análise foucaultiana da biopolítica está assentada em relações de poder-saber cujas práticas estão voltadas para a produção de determinadas *formas de vida*, de determinadas formas de conduzir a vida, entendendo a vida humana como sendo construída por relações de poder. A inscrição da vida num campo de relações faz com que ela seja objeto das principais preocupações políticas de nossa época. Dessa maneira, tanto o poder quanto as manifestações de resistência centram-se em reivindicações sobre a forma de conduzir a vida. Todas as

matrizes políticas modernas inscrevem a vida no centro de seus cálculos políticos e de seus projetos teleológicos.

Michel Foucault continua suas análises sobre a biopolítica em seus cursos no Collège de France. Em especial, há a aula do dia 17 de março de 1976, do curso *Em Defesa da Sociedade*, onde ele debate a prática do racismo estatal e a insere em um dos mais sérios paradoxos de nossa época: como é possível que, no século XX, os Estados que mais diretamente se vincularam ao controle biológico de suas populações, preocupados em *fazê-las viver* e em conduzir seus aspectos vitais, ao mesmo tempo, praticaram os maiores morticínios da história? Esse paradoxo já tinha sido apresentado no primeiro volume da *História da Sexualidade*, quando Foucault (1999) afirma que:

[...] jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais holocaustos em suas próprias populações. Mas esse formidável poder de morte – e talvez seja o que lhe empresta uma parte da força e do cinismo com que levou tão longe seus próprios limites – apresenta-se agora como o complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto. As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. (FOUCAULT, 1999, p. 128-129).

Dessa forma, os cálculos do poder biopolítico não são realizados para a formação de um povo plenamente unificado, mas desde sempre fraturado. A biopolítica não atua sobre grupos homogêneos, habitantes de uma determinada região, súditos, ou mesmo cidadãos, pessoas portadoras de direitos, mas sobre o conjunto da *população*, com suas heterogeneidades, suas cisões, cuja dinâmica e jogos de força estabelecem fronteiras entre aqueles que merecem viver mais e melhor, e aqueles para os quais se voltam os aparatos de morte. Assim, são produzidas e estimuladas determinadas formas de viver e, para que isso aconteça, elencados aqueles que devem ser descartados ou sistematicamente explorados. Essa atuação torna possível em cada época a seleção biológica dos mais aptos, o racismo, o controle genético dos nascimentos, a responsabilização individual pelo fracasso, o gerenciamento da própria vida, etc. A politização da vida engendra práticas que favorecem determinadas *formas de vida*, acena com mecanismos de inclusão para aqueles que nunca poderão ser plenamente incluídos, assim como justifica qualquer exclusão evidente. Nesse mesmo sentido, não houve crises ou expansões econômicas do capitalismo que não tenham engendrado um grande morticínio e descarte de grandes parcelas de pessoas em guerras ou diásporas.

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos

no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. (FOUCAULT, 1999, p. 132).

No final da década de 1970, o conceito de biopolítica em Foucault vai adotar novas dimensões, através de seus cursos: *Território, Segurança e População*, realizado entre os anos de 1977 e 1978; *Nascimento da Biopolítica*, proferido em 1978 e 1979. Neles, o conceito de biopolítica é trabalhado enquanto governamentalidade, ou seja, como uma arte de governar presente não apenas nas estruturas estatais, mas em todo o tecido social, compondo práticas diversas de organização, controle e regulação das populações que não podem ser simplesmente analisadas em termos da constituição jurídica dos Estados, mas na adoção do *mercado* como um regime de verdade para a avaliação da utilidade ou da inutilidade de qualquer atitude. Neste caso, os indivíduos, seus corpos e suas almas são chamados a se autogovernarem e a controlarem uns aos outros dentro de marcos considerados adequados. Não pretendo desenvolver aqui as noções advindas do conceito governamentalidade, pois abriria em muito os objetivos deste trabalho, mas, apenas, deixar suas indicações gerais na obra de Michel Foucault.

O importante é destacar que me inspirei, para a confecção de um currículo de Sociologia, no conceito de biopolítica em Michel Foucault, principalmente no volume I da *História da Sexualidade*. Minha intenção foi a de tornar esse conceito inteligível aos estudantes e apresentá-lo como um aspecto constituidor do mundo em que vivemos. Um dos principais comentadores brasileiros da obra de Michel Foucault, o pensador André Duarte, destaca que a compreensão dos fenômenos biopolíticos é essencial para o entendimento da política contemporânea, principalmente na análise de seu modo de atuação:

A descoberta não apenas da biopolítica, mas também do paradoxal *modus operandi* do biopoder, o qual, para produzir e incentivar de maneira calculada e administrada a vida de uma dada população, tem de impor o genocídio aos corpos populacionais considerados exógenos, é certamente uma das grandes teses que Foucault legou ao século XXI. Não se tratava de descrever um fenômeno histórico do passado, mas de compreender o cerne mesmo da vida política contemporânea, motivo que Foucault enuncia já de saída nas primeiras páginas do capítulo final do primeiro volume da *História da Sexualidade*: “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”. Em outras palavras, ao descrever a dinâmica de exercício do biopoder, Foucault também enunciou um diagnóstico a respeito da política e seus dilemas no presente. (DUARTE, 2007, s/p).

O conceito de biopoder em Michel Foucault (1999) apresenta uma trajetória que passa pela disciplina e pela docilidade dos corpos, para, apoiado nestes processos, controlar as manifestações biológicas das populações e, assim, interferir na constituição de formas adequadas de se viver. Só após estes processos, é possível pensar em termos de população, ou

seja, as coletividades nas quais nos inserimos: nações, gerações, grupos culturais respondem em alguma medida às intervenções biopolíticas. O pensador André Duarte (2007), ao mapear as formas como o conceito de biopolítica, ao longo do tempo, foi sendo apropriado e utilizado na compreensão da política no presente, demonstra que ele embaralhou antigas clivagens ideológicas e questionou algumas das utopias em voga, o que dificultou sua aceitação imediata. Por último, o próprio conceito de biopolítica vem ensejando novas formas de resistência, tal como está sendo entendida a noção de biopotência nesta pesquisa.

Dois motivos relacionados entre si podem explicar porque a importância do conceito de biopolítica para a compreensão dos dilemas políticos do presente tardou quase quinze anos para ser reconhecida. Em primeiro lugar, para reconhecê-lo era fundamental ultrapassar a rigidez dicotômica da distinção ideológica tradicional entre esquerda e direita, aspecto que já se encontrava presente na análise foucaultiana do caráter biopolítico não apenas do nazismo e do stalinismo, mas também das democracias liberais e de mercado. Em segundo lugar, penso que o fenômeno da biopolítica só poderia ser entendido enquanto forma globalmente disseminada de exercício cotidiano de um poder estatal que investe na multiplicação da vida por meio da aniquilação da própria vida, a partir do advento recente da política transnacional globalizada e ‘liquefeita’, segundo a terminologia de Bauman. Nesse sentido, creio que a reflexão de Deleuze sobre as transformações sociais da última década, as quais iniciaram o processo de substituição do modelo disciplinar de sociedade pelo modelo de “sociedade de controle”, articulada em redes de visibilidade absoluta e comunicação virtual imediata, constitui o paradigma a partir do qual Toni Negri e Michael Hardt puderam formular seu conceito de “Império”, no centro do qual se encontra, justamente, uma apropriação do conceito foucaultiano de biopolítica, redefinido agora em termos da biopotência da Multidão. (DUARTE, 2007, s/p).

Apropriando-me desta trajetória do conceito de biopolítica, as atividades de ensino nesta tese apresentadas possuem a preocupação com esses aspectos importantes do deslocamento do conceito de biopolítica ao longo do tempo, descritos por André Duarte (2007), até as teorizações sobre a biopotência. Assim, procurei identificar em sala de aula cenários sociais contemporâneos onde se manifestasse a atuação de um poder para qualificar a vida de uns em detrimento de outros. Em outras palavras, a visualização de cenários e acontecimentos onde a morte, o sofrimento, a labuta, o suplício, etc. são condições indispensáveis para a vitalidade e o lucro de outros. Assim, nestes espaços os indivíduos se transformam em apenas organismos biológicos, *vida nua*, maleáveis às disposições de um poder soberano. Neste sentido, foram importantes as contribuições de Giorgio Agamben para esta pesquisa, principalmente através dos livros: *Homo sacer, o poder soberano e a vida nua I* (2002); *O estado de exceção* (2004); *O que resta de Auschwitz* (2008).

Nestes espaços, seguindo os desenvolvimentos de Agamben (2002) sobre o conceito de biopolítica, o poder atua fora dos ordenamentos jurídicos normais, criando a figura emblemática da contemporaneidade: o *homo sacer*. A qualidade de *sacer* é dada a todo

indivíduo que pode ser morto ou usado por qualquer poder soberano sem que se cometa homicídio ou crime algum. Em outras palavras, ninguém é responsabilizado pelo que venha a ocorrer com o *homo sacer*, que se encontra, então, num cenário de completa indeterminação. Por outro lado, a morte do *sacer* não tem sentido algum, não representa nenhum sacrifício ou relação transcendental. O *sacer* é como se fosse um *puro* organismo, sem relação com o direito ou com o transcendente.

Segundo Agamben (2002), o termo vida assumiu entre os gregos clássicos duas formas distintas: *zoé*, que expressava o simples fato de viver, comum a todos os seres vivos; *bios*, que indicava uma maneira particularmente ordenada de vida dos indivíduos e dos grupos. Nesse sentido, a fundação da *polis* grega acontece no momento em que a *zoé* é excluída do ordenamento. A simples vida natural do homem é abandonada para dar lugar à *bios* ou vida qualificada. Segundo Agamben (2002), a intervenção sobre a vida a partir da exclusão da *zoé*, *vida nua*, a colocou no centro da origem da política ocidental. Desta forma, os pressupostos da biopolítica já estariam presentes no âmago da formação da esfera política no ocidente desde os gregos (AGAMBEN, 2002).

Conforme Giorgio Agamben (2002), a política ocidental foi gestada sobre a intervenção na vida. Na modernidade, a *zoé* insere-se definitivamente na esfera política enquanto categoria fundamental de atuação do Estado. O Estado moderno, através dos mecanismos biopolíticos, realiza ao mesmo tempo o controle subjetivo dos indivíduos e a concentração centralizadora de poder sobre a população. A subjetivação e a totalização transformaram-se em dois pólos distintos do poder político, porém inseparáveis. Esta imbricação é a fonte das preocupações de Giorgio Agamben (2002); sua pesquisa tem como objetivo encontrar os pontos de intersecção entre esses dois pólos, os pontos em que eles convergem para um centro comum. *Onde está, então, no corpo do poder, a zona de indiferenciação (ou, ao menos, o ponto de intersecção) em que técnicas de individualização e procedimentos totalizantes se tocam?* (Agamben, 2002, p.13). Ainda segundo Giorgio Agamben (2002), esta é uma das principais lacunas que a teoria de Foucault não teve, devido a sua morte prematura, possibilidades de desenvolver. Nesse sentido, as sugestões de Giorgio Agamben (2002) são as seguintes: as análises institucionais e subjetivas do poder não podem ser separadas; a *vida nua* constitui-se no núcleo originário do poder soberano, ou seja, o Estado moderno, ao excluir a *vida nua*, a insere definitivamente no meio social e se confunde abertamente com ela; as políticas de exclusão da *vida nua* se tornaram no século XX o fator

primordial da existência da esfera política. A *vida nua* transforma-se naquilo que é incessantemente incluído através de atos de exclusão.

A análise da biopolítica moderna deve levar em conta a fratura entre a *vida nua* e a vida qualificada e compreender os mecanismos que a possibilitam. Sendo que, na atualidade, conforme Giorgio Agamben (2002), esses limites estão cada vez mais borrados, inserindo a *vida nua* definitivamente no seio da prática social. O cuidado para com a vida da população só pode emergir como fenômeno político se estiver alicerçado na exclusão da *vida nua*. É para o modo de atuação da biopolítica entre a promoção da vida e da morte que esta pesquisa dirige suas interrogações em sala de aula. Entretanto, esta vida que se pretende excluir permanece incluída pela constante vigilância disciplinar que a procura em todos os recantos da vida do indivíduo e da sociedade e, por outro lado, atualmente, pelas crescentes reivindicações da população ao seu favor.

Portanto, é preciso ter bastante atenção para o fato de que a biopolítica não se inscreve apenas no controle da *vida nua*, mas também no fato de usufruí-la, ou seja, utilizá-la para o acúmulo e para a centralização de poder pelo Estado (Agamben, 2002, p.125-126). Os debates sobre a qualificação da vida, a inclusão e exclusão, continuam em aberto com todas as consequências que podem suscitar. Então, na compreensão de Agamben (2002) do conceito de biopolítica, há a definição do espaço paradigmático de atuação desse poder, que é o espaço da exceção ou do campo de concentração. Assim, parte do meu trabalho em sala de aula foi delimitar espaços de exceção e identificar seus personagens em mútua relação. Neste jogo, quem faz o papel soberano e quem é capturado enquanto *homo sacer*? A resposta a essa pergunta passa pela percepção do quanto a vida e o corpo dos indivíduos estão postos à disposição e quanto o corpo do *homo sacer* pode ser usado e abusado.

A referência ao corpo é importante na medida em que explicita a *vida nua*, ou seja, uma vida da qual se retira qualquer abertura ao *vir a ser*. O corpo do *sacer* é uma massa sem identificação, sem atributos prévios, sem impedimentos. Em última instância, o corpo do *sacer* é apenas um conjunto de funções orgânicas postas à disposição soberana. Novamente, cito o artigo de André Duarte que sintetiza de forma didática estas noções de Agamben sobre o *estado de exceção*, em sua caracterização da biopolítica contemporânea, no qual cada vez mais a exceção se torna a regra.

Na exceção trata-se de uma situação jurídica paradoxal na qual a lei suprime a lei, na medida em que se abolem, por meio da lei, certas garantias e direitos individuais e coletivos, expondo os cidadãos ao risco iminente da morte violenta e legalmente justificada. O soberano, por sua vez, na medida em que é aquele que pode decidir a respeito do estado de exceção, como o pensou Schmitt, está simultaneamente dentro e fora do ordenamento legal, pois, ao mesmo tempo em que o institui, também se

exime dele, instaurando o estado de exceção como um estado de indiferenciação entre fato e direito: “o soberano é o ponto de indiferença entre violência e direito, o umbral em que a violência se torna direito e o direito se torna violência”. Ao centrar sua reflexão na figura ambígua do soberano, que está simultaneamente dentro e fora do ordenamento legal, visto possuir o poder de declarar o estado de exceção no qual se instaura uma indiferenciação entre fato e direito, Agamben chega à caracterização da figura simetricamente inversa à do soberano, a figura também ambígua do *homo sacer*. Ela definia no antigo direito romano o homem que se incluía na legislação na exata medida em que se encontrava totalmente desprotegido por ela, pois *homo sacer* era aquele indivíduo que poderia ser morto por qualquer um sem que tal morte constituísse um delito, bastando apenas que tal morte não fosse o resultado de um sacrifício religioso ou de um processo jurídico: “*A vida insacriável e à qual, não obstante, se pode matar, é a vida sagrada*”. Para Agamben, portanto, não se pode pensar a figura do soberano sem pensar a figura correlata do *homo sacer*, de modo que enquanto houver poder soberano haverá vida nua e exposta ao abandono e à morte. Soberano é aquele com respeito ao qual todos os homens são sagrados, isto é, podem ser mortos sem que se cometa homicídio ou sacrifício, ao passo em que o *homo sacer*, por sua vez, é aquele em relação ao qual qualquer homem pode se comportar como se fosse soberano, pois qualquer um pode matá-lo. (DUARTE, 2007, s/p).

Por fim, era importante para as aulas de Sociologia que procurei construir, identificar junto aos jovens esses cenários de exceção ou delimitar espaços e eventos de manifestação biopolítica. Para esse objetivo, utilizei principalmente materiais audiovisuais que pudessem de forma metafórica reconstruir esses cenários pelas situações vividas por seus personagens, identificando-os numa relação entre poder soberano e vida nua do *homo sacer*.

Um exemplo de representação do espaço escolar, que pode ser observado na figura 16, coletado por essa pesquisa, reconstruiu cenários de exceção vistos ao longo do ano. Até certo ponto me surpreendi, no final do ano letivo, com essa representação, que identificou a escola enquanto um espaço de exceção, de atuação de um poder soberano, em que os corpos estão completamente capturados. O cigarro no canto esquerdo representa o próprio jovem, triste por sua incapacidade de transgressão dessa ordem, ansiando por qualquer ato de indisciplina que se potencializa na medida em que não encontra brechas para a expressão de sua criatividade. Assim, os acontecimentos cotidianos da vida escolar, inscritos no desenho, como: trabalhos, fofocas, amigos, chimarrão, etc., não suprem esta necessidade de expressão de suas potencialidades, de sua liberdade de *vir a ser* no espaço escolar. Está tudo limitado por uma ordem representada pelas grades. O desenho, então, procura explicar qualquer ato de indisciplina como uma ação motivada pela sensação de impotência e de limitação do espaço escolar. O desenho coloca em ação aquilo mesmo que a escola parece querer excluir. A prisão, neste caso, representa a situação de um corpo posto a disposição da escola, sem abertura para qualquer expressão própria e não previamente controlada. Assim, ele retrata tudo aquilo que de uma vida precisa ser excluído para que outra possa surgir, produtiva e

disciplinada. Compõe-se, então, uma relação de exclusão, vivenciada na escola, cujo elemento central é o estilo de vida que está sendo vivido.



Figura 16

Este desenho é importante na medida em que se vislumbra que a vida resiste aos seus enquadramentos biopolíticos. Assim, os direitos à educação ou à liberdade não são o fundamento dessa resistência, mas a própria vida é ativada como princípio de resistência ao poder. É nesse sentido que Michel Foucault (1999) analisa a retomada, no século XX, de toda uma gama de movimentos que tem para com a vida o seu principal fundamento:

[...] o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objetivo político foi tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la. Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito”, acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser. (FOUCAULT, 1999, p. 136).

Assim, foi na procura deste desdobramento do conceito foucaultiano de biopolítica, inscrito na reivindicação da própria vida pelo indeterminado, encarada em sua potencialidade ou em seu *vir a ser*, que me inspirei para criar atividades de ensino na sala de aula que expressassem, de alguma forma, o que se convencionou chamar de biopotência. Esta noção é muito importante neste trabalho, pois foi a partir dela que encaminhei as reflexões sobre os cenários biopolíticos nas aulas de Sociologia. A noção de biopotência se mostrou produtiva na

medida em que a própria vida do educando, enquanto possibilidade em aberto, pudesse de alguma forma se manifestar. A noção de biopotência, que está por trás dos trabalhos escolares apresentados, pelo menos na intenção com que os propus, vem sendo pensada e sistematizada por Peter Pal Pelbart (2003). A materialidade do conceito de biopotência é ainda mais fluída e difusa do que a de biopolítica. Peter Pal Pelbart (2003) procura absorver nessa noção uma realidade de contestação ao poder soberano, baseada na criatividade coletiva e conectada em fluxos constantes, podendo, infelizmente, ser até reabsorvida pelos imperativos do *Capital*. Assim, cito Pelbart (2003), que sintetiza a noção de biopotência utilizando sua capacidade poética e imaginativa:

Há alguns anos no Brasil eram visíveis configurações comunitárias diversas, ora mais ligadas à Igreja, ora ao Movimento dos Sem-Terra, ora às redes de tráfico, ou provenientes de movimentos reivindicatórios e estéticos diversos, como o *hip-hop*, ou modalidades de 'inclusão às avessas' proporcionado pelas gangues de periferia, mantendo com as redes hegemônicas graus de distância ou enlace diversos. [...]. No contexto de um capitalismo cultural, que expropria e revende modos de vida, não haveria uma tendência crescente, por parte dos chamados excluídos, em usar a própria vida, na sua precariedade de subsistência, como um vetor de autovalorização? Quando um grupo de presidiários compõe e grava sua música, o que eles mostram e vendem não é só sua música, nem só suas histórias de vida escabrosas, mas seu estilo, sua singularidade, sua percepção, sua revolta, sua causticidade, sua maneira de vestir, de "morar" na prisão, de gesticular, de protestar, de rebelar-se - em suma, sua vida. Seu único capital sendo sua vida, no seu estado extremo de sobrevivência e resistência, é disso que fizeram um vetor de existencialização, é essa vida que eles capitalizaram e que assim se autovalorizou e produziu valor. [...]. Utilizando de maneira originalíssima textos de Gabriel Tarde, Maurizio Lazzarato debruçou-se recentemente sobre um feixe de questões correlatas, das quais reteríamos a seguinte: Que capacidade social de produzir o novo está disseminada por toda parte, sem estar essa capacidade subordinada aos ditames do capital, sem ser proveniente dele e nem depender de sua valorização? A idéia de Tarde relida por Lazzarato, e que eu retomo nesse contexto de maneira excessivamente sucinta, é que todos produzem constantemente, mesmo aqueles que não estão vinculados ao processo produtivo. Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer - novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política. (PELBART, 2003, p. 22-23).

Desse modo, ao criar essas intencionalidades para a pesquisa, ou seja, de construir e ajustar materiais de ensino, com suas possíveis metáforas, ao conceito de biopolítica e, como encaminhamento dessas reflexões, atividades de ensino que apontassem em direção da biopotência, eu tinha como expectativa despertar potencialidades criativas e críticas nos educandos que se traduziriam em seus trabalhos escolares, na composição de imagens

inusitadas, de textos reflexivos, etc. O valor deste trabalho está, se este for o caso, na mobilização da vida do educando para compor algo novo, que é mais do que a simples reprodução de conteúdos escolares. Com esse material, com resistências mobilizadas através da expressão de suas próprias vidas, eu espero aumentar seu valor simbólico e representativo ao compartilhar quase todo o material produzido para fomentar mais e futuras apropriações e debates, assim como foi feito durante o ano letivo entre as turmas. Desse modo, sintetizando, busquei construir o currículo da Sociologia como uma ferramenta de reflexão sobre os enquadramentos biopolíticos contemporâneos, como também sobre a atuação produtiva desses poderes em termos de formação de subjetividades, porém mobilizando a própria capacidade criativa do estudante como resistência a esses poderes. Certamente, nada disso atingiu um nível de consciência, de sistematização e de clareza dessas finalidades por parte dos jovens, por ser demais abstrato e de difícil apreensão, mas essas eram as minhas intenções e expectativas.

O próximo desenho apresentado é um exemplo de composição e de reflexão sobre a vida, como forma de expressão de uma subjetividade que acredita em suas potencialidades. Há nele, a representação de um turbilhão de acontecimentos que envolveram as vivências do estudante na escola: sentimentos, as aulas práticas, as sonoridades, a luta contra o tempo, as voltas e reviravoltas de um ano que ele qualificou como muito bom e deu a ele sua impressão criativa. O jovem se apropriou de sua própria vida e fez dela uma representação visual, construiu algo novo com os seus próprios recursos, sem esperar ser avaliado por nenhum poder, sem esperar que alguém atribua uma nota a seu trabalho ou que alguém diga que a *forma de vida* representada está adequada. Não há valor que eu como professor possa atribuir a esse trabalho, a não ser compor com ele algo também novo, pois acredito que ele foi fruto de nossas relações em sala de aula, onde a minha novidade é conectá-lo com outros desenhos, outras expressões que também não esperavam um valor hierarquizante, mas que aproveitaram uma abertura, uma folha em branco e construíram uma expressão de si mesmos, de suas existências na escola.

Desse modo, mesmo sem aprofundar esse debate, gostaria que esta pesquisa se inserisse nas discussões sobre as potencialidades da conectividade em rede na elaboração dos currículos escolares, de tal forma que eles fossem abertos o suficiente para que o inusitado pudesse emergir. Nesse caso, faria muito sentido o uso das novas tecnologias como forma de troca de experiências e das produções entre jovens e professores de diferentes turmas e

escolas. Sendo assim, esta pesquisa compõe um cenário experimental para o currículo escolar de Sociologia no ensino médio.



Figura 17

Assim, há duas variáveis fundamentais neste trabalho: primeiro, o ensino de Sociologia no nível médio enquanto um campo em disputa de diferentes práticas e currículos, ainda difusos, mas que tendem a se consolidar; segundo, a utilização em sala de aula de ferramentas tecnológicas para construir experiências didáticas que ressaltem a análise de cenários biopolíticos e que encaminhem atividades de ensino potencialmente criativas e compartilhadas em rede. Há de minha parte, como já procurei demonstrar uma preocupação profissional com o formato metodológico e conceitual da disciplina de Sociologia no ensino médio, que me motivou a produzir uma série de atividades de ensino e a traduzir para a sala de aula conceitos teóricos sobre a biopolítica. Apresento, pois, neste trabalho o resultado desse percurso, muito enriquecido pelos comentários e trabalhos escolares produzidos pelos educandos. Todo esse processo de pesquisa me possibilitou repensar a minha prática docente nos últimos anos, talvez agora menos centrada na elaboração discursiva e explanatória dos conceitos sociológicos e mais na potencialidade criativa que os jovens realizam.

De qualquer forma, tratar do conceito de biopolítica no ensino médio só faz sentido se servir para fazer pensar, para fazer criar, para fomentar o debate e a elaboração de novas idéias. Nesse ponto de vista, não há simplesmente conteúdos que devam ser simplificados,

transmitidos e memorizados. Esta pesquisa não produz nenhuma verdade absoluta sobre o ensino da Sociologia, mas desejo que ao final da leitura desse trabalho, deixar alguns caminhos em aberto para que professores e jovens possam construir meios de expressão do pensamento que não precisem estar engessados em manuais escolares, por avaliações externas, etc.

Um desenho coletado para esta pesquisa talvez ilustre bem tudo aquilo de que procurei me afastar ao propor este estudo sobre o currículo escolar da Sociologia. Na sala de aula, um professor deposita o seu conteúdo na mente engavetada de um jovem. O quadro negro todo preenchido representa todas as cópias que serão requisitadas desta mente, a contínua reprodução do conhecimento sistematizado pela escola. A janela fechada, através da qual vê-se um mundo externo, pode indicar a falta de liberdade que o jovem pode sentir no espaço da sala de aula. O estudante encontra-se numa posição passiva, seu corpo disciplinado e dócil não esboça reação aparente ao receber mais um arquivo no meio de outros tantos. O professor atua no papel soberano, em pé, realizando o ato de *depositar* seu conteúdo, encarando o aluno a partir de seu aparato biológico, um conjunto de neurônios capazes de reter informações. Embora a resistência a um poder que abusa dos corpos dóceis em sala de aula não esteja representada, o próprio ato de compor essa cena já é por si a manifestação de uma vida excluída e qualificada enquanto arquivo. Há, neste desenho, o testemunho de uma vida sujeitada que parece sorrir por sua *alienação* quase consentida. O desenho pode ser lido como uma resistência aos consentimentos forçados, aos constrangimentos vivenciados e expõe os traços de uma vida que pulsa, que tem capacidade crítica e reflexiva e que, ao ser compartilhado, pode ser convertido numa experiência comum.



Figura 18

Certamente, este jovem do ensino médio não conhece a concepção bancária de educação de Paulo Freire (1987), mas representou de forma eficaz tudo aquilo que não deseje enquanto professor: transformar meus jovens em arquivos de conteúdos, em sujeitos passivos, em aparatos biológicos dispostos em série, cuja sequência é definida pela capacidade de reproduzir um conhecimento previamente sistematizado. Outro desenho, figura 19, me chamou bastante a atenção ao representar a escola com a seguinte legenda: *Nem mesmo as grades sendo invisíveis é possível voar*. Assim, novamente um gesto de resistência, traços de uma vida que se sente como um pássaro imóvel, que não abriu suas asas, que simboliza sua docilidade, que não se arriscou a pular do alto do prédio, que em sua solidão, registra a compreensível falta de coragem para tomar a palavra. Só lhe resta o pensamento. Entre suas representações, estão as grades de uma gaiola, os livros, os amigos, o relógio, simbolizando a opressão do tempo, um símbolo de toxicidade ou de constrangimento de sua subjetividade. Esta vida que resiste encontrou numa folha de papel em branco a abertura para desenhar, na sombra do anonimato, a expressão de seus sentimentos, de seus impulsos criativos e críticos.



Figura 19

Assim, estas figuras expressam um cenário de sofrimento no processo de escolarização, um pesar solitário, vivenciado no íntimo de cada um e expresso em seus desenhos. A vida foi o elemento central dos debates em sala de aula e, de alguma forma, estes alunos representaram a sua vida na escola focalizando os aspectos que dele foram excluídos, a docilidade almejada etc. Pode-se afirmar que a figura 19 ilustra dois aspectos muito presentes no conjunto dos desenhos: a representação da solidão e da pressão do tempo. A partir dessas representações, seria possível sugerir que, ao inserir a vida como elemento constituinte das aulas de Sociologia, analisando cenários biopolíticos ao longo do ano, os próprios estudantes representariam a si próprios, de alguma forma, relacionados a aspectos biopolíticos que enquadrariam suas existências? Se isto for correto, o isolamento tão presente nos desenhos pode ser entendido como responsabilização individual por suas condutas, por suas escolhas e por seus fracassos ou sucessos na escola? A noção de responsabilização individual esteve muito presente nos debates em sala de aula e nos comentários sobre os filmes. Outra representação muito comum diz respeito ao desenho de um relógio. Neste caso, haveria a dificuldade para o autogerenciamento da vida, vivida como uma forte cobrança pessoal por uma melhor organização do tempo que parece escasso para dar conta das exigências escolares? Essas representações talvez possam ser comparadas às estratégias de governo contemporâneo e são apreendidas, provavelmente, em diversos espaços sociais, inclusive na escola. Dessa forma, pergunto-me: as vidas que os jovens virão a ter são o elemento central de

um jogo de forças que procura capturá-las? Qual *forma de vida* está sendo gestada nestes jovens? Os mecanismos biopolíticos já estão presentes na constituição de suas subjetividades? O debate sobre a biopolítica fez com que eles pensassem sobre suas próprias vidas na escola? Eles mobilizaram potenciais criativos que poderiam resistir aos enquadramentos biopolíticos? Suas vidas podem futuramente constituir espaços públicos *quaisquer* conectados em redes? Quanto do trabalho realizado nas aulas de Sociologia possibilitou essas imagens apresentadas, essas representações de suas vidas na escola?

3.2 O lugar da pesquisa

Houve nos últimos anos uma grande ampliação da Rede Federal de Ensino. No caso das escolas técnicas, havia em 2002, segundo dados do *site* do MEC⁴¹, 140 escolas técnicas federais em todo o Brasil. Atualmente, são 354 escolas de educação técnica e tecnológica espalhadas pelo país, num processo de expansão e interiorização do ensino federal. A expectativa do MEC é de haver 562 unidades em 2014. Isto totalizará, segundo informações do MEC, 600 mil vagas, do que se infere que destas vagas, pelo menos 300 mil serão oferecidas para o ensino médio, já que segundo a legislação, 50% das vagas dos Ifes devem necessariamente ir para esse nível de ensino.

No ano de 2008, foi implementada a Lei nº 11.892 que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte predominantemente os Ifes. O pesquisador Luciano D’Ascenzi (2011), ao analisar essa expansão, adotando como *locus* empírico o câmpus Osório do IFRS, que pertence ao mesmo Instituto Federal no qual foi realizada esta pesquisa, informa os contornos institucionais desta nova organização de ensino profissional no Brasil:

Os Ifes são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Desse modo, o MEC pretendeu criar novo modelo de instituição de educação com natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para isso, a lei estruturou a “novidade” a partir do potencial instalado nos “antigos” Cefets, Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas. Os Ifes visariam permitir que o Brasil atingisse condições estruturais necessárias ao desenvolvimento. Eles deveriam responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos em suporte aos arranjos produtivos locais. Isso se daria por meio da combinação do ensino das ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica; que oriente os processos de formação com base nas premissas da integração e articulação entre ciência, tecnologia e cultura; do desenvolvimento da capacidade de investigação científica; que se traduzam em ações de ensino, pesquisa e extensão. Essa é a novidade dos Institutos Federais, já que o ensino técnico era desenvolvido já nos Cefets. A integração entre “conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica” (MEC, 2008, p.9) é justamente a inovação proposta por esse novo modelo. (D’ASCENZI, 2011, s/p).

Assim, os Ifes nascem com a incumbência de formar profissionais para o mercado de trabalho, mas com novas características e habilidades que vão além da específica formação técnica. Dessa forma, nessa nova institucionalidade, seus processos de escolarização, no meu ponto de vista, preparariam para os novos arranjos econômicos que necessitam cada vez mais

⁴¹ Essas informações estão disponíveis através do *link* do MEC:
<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79>.

de um trabalhador capaz de gerir sua própria formação, capaz de *aprender a aprender* numa sociedade em constante mudança. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem técnica seja relacionada a científica e a humanística, pois este conjunto de saberes tornaria o futuro trabalhador capaz de *asumir y actuar em um mundo que se propone de cambios y contingencias constantes*. (NOGUERA-RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 26).

A concepção de educação que parece animar estas políticas públicas vincula a subjetividade dos educandos aos processos de *aprendizagem permanente*. Nela, *a responsabilidad por el proceso es del sujeto, es él quien debe orientar sus acciones para ir aprendiendo de todas y cada una de las situaciones en las que se encuentre*. (NOGUERA-RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 26). Nesse sistema, toda a responsabilidade por desenvolver as competências necessárias para se adaptar ao mercado de trabalho é do próprio indivíduo, pois o discurso institucional dos Ifes baseia-se em sua autopromoção, ao afirmar que se trata de uma instituição capaz de promover conhecimentos que permitem ao educando renovar constantemente suas habilidades técnicas ao longo da vida. A forma como é criada e justificada a política pública retira da instituição escolar qualquer responsabilidade pelo fracasso do educando, pois a todo o momento é reafirmada a *expertise* da instituição. É exatamente nesse sentido que o MEC explica sua nova política pública de formação dos Ifes:

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p. 7).

Assim sendo, conforme Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012), os termos em que é apresentada esta política pública estão em consonância com aqueles que propugnam a *aprendizagem permanente*, o *aprendiz vitalício*, etc. e, em última instância, transferem toda a responsabilidade pela inclusão do educando no *mercado* ao próprio educando. Estas noções fazem parte das concepções de educação para o desenvolvimento econômico promovidas por organismos internacionais e multilaterais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e a Cultura), o Banco Mundial, a Fundação Ford, etc. (NOGUERA-

RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012). Como exemplo, a OEI informa em um de seus documentos que:

Aprender a aprender constitui uma das competências básicas que todos os alunos devem ter obtido ao término de sua educação compulsória, pois só assim terão adquirido a disposição de continuar aprendendo e gerenciando sua aprendizagem ao longo da vida. A educação e a aprendizagem não terminam nos anos escolares, uma vez que as pessoas devem continuar aprendendo durante toda a vida. De outra forma, não é possível inserir-se no mundo do trabalho de maneira ativa e criativa, tendo em vista a velocidade com que surgem inovações e novos conhecimentos. (OEI, 2012, p. 43).

As instituições escolares que se afirmam capazes de promover a *aprendizagem permanente*, ao mesmo tempo promovem o *mercado* como o princípio constituidor das habilidades ao qual o educando capacitado a *aprender a aprender* vai futuramente adquirir. Estes discursos, presentes na própria identidade institucional dos Ifes, circulam por outros espaços sociais, se capilarizam e parecem atingir a subjetividade dos jovens participantes desta pesquisa. Assim, podemos ver no desenho abaixo um exemplo claro de exigência da flexibilidade como fundamental para que o educando consiga alcançar sucesso em sua vida escolar; dessa forma ele é o principal responsável por sua aprendizagem. Neste caso, os jovens parecem estar sendo abandonados num espaço público, cujo discurso institucional estaria muito vinculado à autopromoção, tendo que se responsabilizarem sozinhos por suas próprias vidas e tendo que compor seu *vir a ser* conforme as exigências do *mercado*, pois seriam capacitados para tanto. Nos discursos de *aprendizagem permanente*, a escolarização é evidentemente um sistema que exclui aqueles que não conseguem majorar suas capacidades adaptativas. Então, no desenho, há a representação simbólica da realização de múltiplas tarefas no espaço escolar, compondo uma vida capturada por uma complexidade de fatos e eventos que necessitam de uma adaptação constante. O desenho utiliza a figura do Homem-Aranha como metáfora da adaptação do educando aos múltiplos desafios que são exigidos no espaço escolar. A flexibilidade é, neste desenho, a principal competência que o jovem deve desenvolver para conseguir ter *sucesso* nesse ambiente. Há uma complexidade de *situações* que precisam ser vencidas para não ser excluído.



Figura 20

Assim sendo, esta representação de uma vida flexível que se adapta a múltiplas situações, parece se vincular às práticas pedagógicas de muitas das políticas educacionais contemporâneas que procuram constituir esta específica *forma de vida* como ideal às oscilações e necessidades futuras do *mercado*. Dessa forma, Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012) analisam as políticas educacionais contemporâneas sob dois aspectos fundamentais:

1) en una nueva idea de “población” ya no tanto un “recurso o factor humano” sino un “capital humano”; ese que se materializa en un colectivo de individuos “aprendientes” y “auto-gobernados”; 2) en la figura de un espacio más allá de lo estatal (el mercado), un nuevo lugar donde todo el que llega puede competir y alcanzar lo que necesita, un escenario que rompe las fronteras conocidas y en el cual los límites son puestos por los propios sujetos, por los capitales humanos en que ello se hayan constituido. Se trata, entonces del mundo gobernado desde y para una forma de pensar el practicar la vida social que hoy denominamos “neoliberal”. (NOGUERA-RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 27-28).

Em síntese, nesta política pública, a escolarização técnica não pode estar vinculada à formação do trabalhador para um único saber fazer, mas em competências que envolvem sua capacidade de se autoincluir nas configurações produtivas do *mercado*. A capacidade para se incluir nos arranjos produtivos locais também compõe o principal aspecto identitário dos próprios Ifes. Assim, adaptar-se às demandas produtivas exigidas pelo *mercado* não é uma exigência exclusiva para o educando, mas está presente na política de interiorização dos Ifes, cujas ofertas educacionais devem se vincular aos arranjos do *mercado* local e não, prioritariamente, às demandas comunitárias.

O cenário da educação técnica no Brasil já passou por várias modificações ao longo do tempo. O pesquisador Luciano D'Ascenzi (2011) descreve de forma sucinta os marcos legais do atual IFRS, local da pesquisa realizada:

A lei que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi sancionada em 2008. Ela estabeleceu a criação de 38 Institutos Federais, sendo três no Rio Grande do Sul. Entre estes o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que conta com os seguintes *campi*: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão. Também compõem a estrutura do IFRS as unidades que foram federalizadas em Farroupilha, Feliz e Ibirubá. O IFRS é uma autarquia federal criada pela Lei nº 11.892 de 2008. Sua operacionalização se deu a partir da estrutura pré-existente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet/BG) instituído em 2002. Originariamente, a instituição fora criada pela Lei nº 3.646 de 1959, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, passando a funcionar no início do ano seguinte. Nesse meio tempo, ainda teve sua denominação alterada para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek em 1985 (D'ASCENZI, 2011, s/p).

Além dos campi já elencados, o IFRS expandirá suas atividades nos próximos anos para as cidades de Vacaria, Viamão, Alvorada e Rolante. Segundo análise de D'Ascenzi (2011), a prática institucional dos Ifes se distancia daquelas ligadas às práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, mesmo que este tripé seja um princípio legal de sua constituição. Na minha análise, a efetividade do vínculo entre ensino, pesquisa e extensão só se realizaria se o *mercado* fosse o princípio patrocinador dessa política, mas, no interior do Brasil, as demandas por inovação tecnológica são muito menores do que aquelas vinculadas à preparação para o mercado de trabalho. Assim, vejo com mais peso o princípio de integração ao *mercado* local como o fator preponderante na formatação das práticas institucionais dos Ifes. Por isso, a meu ver, o pesquisador Luciano D'Ascenzi (2011), na conclusão de seu artigo, afirma que:

[...] sobressai a subordinação, não prevista na política pública, da extensão e pesquisa ao ensino. Essa estratégia é operacionalizada por meio da seleção de coordenadores alinhados com o projeto dos gestores, controle do corpo docente, demora para a criação de órgãos colegiados etc. O segundo elemento é a alocação do tempo do grupo docente, “incentivado” a priorizar atividades “em sala de aula” e desestimulado ao desenvolvimento de ações em conjunto com a comunidade. Esse ponto é importante, porque expressa a dificuldade de participação e de envolvimento com a sociedade. A priorização de atividades “intra-muros” e desvinculadas das necessidades locais mina o potencial transformador da política pública. Além disso, verificamos a existência de desincentivos institucionais oficiais e oficiais para as atividades de produção e divulgação científica do corpo docente. (D'ASCENZI, 2011, s/p).

Dessa forma, no interior do Brasil, os Ifes podem estar muito mais vinculados ao ensino do que à pesquisa e à extensão, já que a formação de mão de obra é a principal demanda do *mercado* local. Ao mesmo tempo, há na Rede Federal uma série de problemas que envolvem uma expansão tão rápida que impactam na efetividade de suas políticas

educacionais, que vão desde obras de novos prédios atrasadas, espaços físicos inadequados, falta de laboratórios para aulas práticas, falta de servidores em número suficiente, falta de política salarial adequada aos técnico-administrativos e docentes, assim como ausência de uma carreira compatível com o nível de especialização requisitado de seus profissionais. Essa realidade levou as categorias profissionais dos técnicos administrativos e dos docentes a deflagrarem duas greves gerais nos anos de 2011 e 2012 que duraram cada uma quase três meses.

No caso específico do IFRS/BG, foram ampliadas em muito suas ofertas educacionais desde 2008. Atualmente, há em funcionamento, 3 cursos superiores tecnológicos em *Viticultura e Enologia*, *Alimentos e Análise e Desenvolvimento de Sistemas*; duas licenciaturas em *Matemática e Física*; três cursos de ensino médio integrado em *Informática*, *Viticultura e Enologia* e *Agropecuária*; um curso subsequente de nível médio em *Agropecuária*; um curso PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) de técnico em *Comércio*; um curso a distância de *Formação de Instrutores de Informática*; um curso superior da Plataforma Freire de *Pedagogia* e, mais recentemente, três cursos técnicos ligados ao PRONATEC, além de cursos ligados ao PROEJA Fic. Está em processo de abertura um curso de especialização em *Viticultura*. Assim, devido à verticalização do ensino preconizada pela política pública, muitos docentes ministram aulas em cursos diferentes e em níveis de ensino bastante diferentes ao mesmo tempo.

O espaço físico do IFRS/BG é bastante amplo, nele há: uma estação experimental localizada fora da sede e usada para as aulas práticas em agricultura; mais de cinco laboratórios de informática; três salas para projeção de filmes, com tamanho de tela adequada e sistema de som; as salas de aula possuem data show o que facilita a apresentação de *slides* ou de imagens digitais; uma nova biblioteca está sendo construída; refeitório⁴² onde os jovens realizam suas refeições gratuitamente; ginásio de esportes; internado masculino⁴³ que recebe quase 100 estudantes de outras cidades. Não há internato feminino, nem casa de estudante para os cursos superiores, algumas jovens recebem auxílio financeiro da escola para morarem em pensões da redondeza.

⁴² Os alunos produziram representações sobre estes equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis no IFRS/BG através de reportagens na revista *Tecnologia no IFRS* que está no anexo 1. A revista também está disponível através do link: <<http://www.slideshare.net/belinaso/revista-tecnologia-no-ifrs>>. Nela, grupos escolheram um equipamento tecnológico para investigar e, orientados pelo professor, escreveram reportagens. Sobre o refeitório ver a reportagem: *Alimentação Gratuita de Qualidade*.

⁴³ Sobre o internato masculino, duas reportagens compõem um cenário de sobrevivência para os educandos neste espaço; veja estas representações em: *Inovar para Economizar; Torradeira: uma arma de guerra*.

Então, quatro condições básicas para a realização desta pesquisa encontram-se contempladas no IFRS/BG⁴⁴: meios disponíveis para projetar arquivos digitais em sala de aula; espaços adequados para as turmas assistirem filmes; acesso aos laboratórios de informática; existência de internet banda larga em todo câmpus. Sem estes equipamentos e recursos, a realização desta pesquisa, com o formato com que foi feita, seria quase inviável. Então, a infraestrutura didático-pedagógica e de equipamentos do IFRS/BG é excelente se comparada à realidade das escolas públicas brasileiras.

Neste sentido, segundo dados divulgados pelo Ipea em 2012 no relatório *Brasil em Desenvolvimento 2011: estado, planejamento e políticas públicas*, que utilizou dados do Censo Escolar de 2009, 35,9% das escolas públicas brasileiras não possuem aparelhos de Televisão, atingindo 6,5% das matrículas de estudantes que não tem acesso a esse recurso básico em suas escolas. Em relação ao aparelho de DVD, 9,4% dos estudantes brasileiros de escolas públicas não tem acesso a esse equipamento. Muito pior é o acesso à internet banda larga: 73,9% das escolas públicas do país não tem essa tecnologia disponível, o que compreende 42,9% dos estudantes matriculados. A inexistência de laboratórios de informática é outro dado alarmante para a educação pública do país. Conforme o relatório:

Em que pese a crescente relevância da informática nos dias atuais, como instrumento de aprendizagem e preparação para o trabalho, cerca de três quartos das escolas públicas do Brasil, onde estudam 36,7% dos alunos, não possuem laboratórios de informática. A impossibilidade de este contingente ter acesso à informática na escola se mostra mais grave quando se observa que apenas 35% dos domicílios brasileiros dispõem de computador (dados da PNAD 2009), disto se conclui que parcela significativa da população brasileira permanece na categoria de excluídos digitais. Em termos regionais, Norte e Nordeste possuem mais de 50% de matrículas em escolas sem laboratório de informática. No Centro-Oeste, este número atinge quase 33%, enquanto no Sul e no Sudeste a proporção cai para 25% do total de matrículas nestas condições. (IPEA, 2012, p. 71).

Dessa forma, a realização desta pesquisa contou com a possibilidade de estar numa escola pública que recebeu uma série de recursos financeiros para aquisição de equipamentos tecnológicos. O principal problema que tive que superar para a realização da pesquisa foi a baixa carga horária de Sociologia nas turmas pesquisadas, embora os cursos de ensino médio técnico no IFRS/BG tenham uma carga horária em geral elevada se comparada às outras escolas públicas do país. Porém, os períodos de aula para as disciplinas de humanidades são muito reduzidos. Assim, a Sociologia possui apenas um período semanal de 45 minutos por turma. Desse modo, solicitei o também único período de Filosofia nessas turmas para

⁴⁴ No caso dos recursos utilizados nesta pesquisa, ver as representações dos estudantes no anexo 1: *Data Show ajuda a aprendizagem?; Internet no Internato; Laboratório Educacional; Servidores.*

viabilizar minha pesquisa, já que envolvia a exibição de filmes e atividades que demandariam maior carga horária.

A implementação das disciplinas de Sociologia e Filosofia seguem, então, um padrão ainda burocrático, para fazer cumprir a legislação que obriga sua presença nos currículos, sem uma organização que possibilite a qualidade e o tempo necessário para desenvolver em sala de aula as reflexões próprias dessas áreas do conhecimento. Embora, em tese, para fazer valer o princípio do *aprender a aprender*, o projeto de implantação dos Ifes previa a não hierarquização dos saberes e concebia com igual importância os saberes científicos, tecnológicos e humanísticos.

[...] é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica. Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2010, p. 27).

Há, assim, problemas na aplicação das políticas públicas pensadas para os Ifes tal como sugere D'Ascenzi (2011). Como exemplo, nas especificações curriculares dos Ifes está presente o princípio da integração curricular das disciplinas do ensino médio. Porém, tal integração é de difícil implementação pela sobrecarga de reuniões que seriam necessárias, entre tantas horas de ensino, para integralizar tantos cursos diferenciados que compõem a estrutura verticalizada da instituição e que contam quase sempre com os mesmos professores. Por fim, é preciso destacar que os Ifes compõem uma estrutura institucional *sui generis* que não encontra similar no mundo, pois atende uma série de níveis de ensino diferenciados, além de programas com finalidades educacionais das mais variadas, tudo isso realizado geralmente pelos mesmos profissionais. Portanto, tanto a instituição quanto os seus profissionais precisam apresentar um grau alto de flexibilidade para atenderem diferenciados objetivos educacionais. O acúmulo de frentes de ensino diferenciadas para cada docente impede que haja um direcionamento dos esforços mais adequado para cada política de formação específica, o que pode impactar negativamente o resultado das várias políticas públicas desenvolvidas nos Ifes.

3.3 Os jovens pesquisados

A pesquisa foi realizada durante todo o ano letivo de 2011 nas salas de aula de 7 turmas do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul câmpus Bento Gonçalves (IFRS/BG), totalizando 170 alunos. Especificamente, a pesquisa foi desenvolvida nas turmas de 1º e 2º anos do curso de Enologia e Viticultura (curso integral com 3 anos de duração); 1º, 2º e 3º anos do curso de Informática (curso em turno único com 4 anos de duração); 1º e 2º anos do curso de Agropecuária (curso integral com 3 anos de duração).

Sobre os jovens que compuseram esta pesquisa apresento nesta seção alguns dados quantitativos e qualitativos, comparados com dados sobre a juventude brasileira coletados pela Unesco, que podem ajudar a traçar um perfil geral deste grupo. No total, participaram das atividades de pesquisa 88 garotos e 82 garotas. Lembro que todos os estudantes prestaram uma prova de seleção para ingressar no ensino médio do IFRS/BG. Pode-se afirmar que a idade deles é adequada para esse nível de ensino conforme a preconizada pelas agências governamentais: entre 15 e 17 anos. Isso revela que a maioria não passou por experiências de reprovação no ensino fundamental, mas infelizmente há uma taxa de desistências ainda alta no IFRS/BG, o que eleva a capacidade ociosa nas turmas que são compostas inicialmente por mais de 30 alunos e terminam, segundo o que tenho observado, com aproximadamente 20. Sempre me chamou a atenção, como professor da instituição, o número de classes vazias que há nas turmas de 2º e 3º anos, pois é impossível recompor com novos alunos estas desistências devido à integração curricular entre ensino médio e técnico.

É preciso destacar que as turmas pesquisadas foram do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, não havendo turmas do 4º ano de informática, o que poderia acarretar a presença de mais jovens com 18 anos ou mais. Além disso, nota-se que muitos dos alunos reprovados no IFRS/BG acabam por sair da escola. Assim, observa-se, conforme o gráfico 03, que apenas 6 deles possuíam mais de 17 anos, sendo que a maioria, 89 jovens, estava na faixa dos 16 anos. Se consideradas as idades de 15 e 16 anos, observa-se que 76,4% dos educandos pesquisados se encontravam nesta faixa etária. Lembro que estes dados foram coletados em questionário no mês de dezembro de 2011, quando muitos dos jovens do 1º ano, que ingressaram com 14 anos, já haviam feito aniversário; mesmo assim, 7 deles não tinham completado 15 anos de vida. Para uma melhor compreensão dos dados etários, observe o gráfico abaixo:

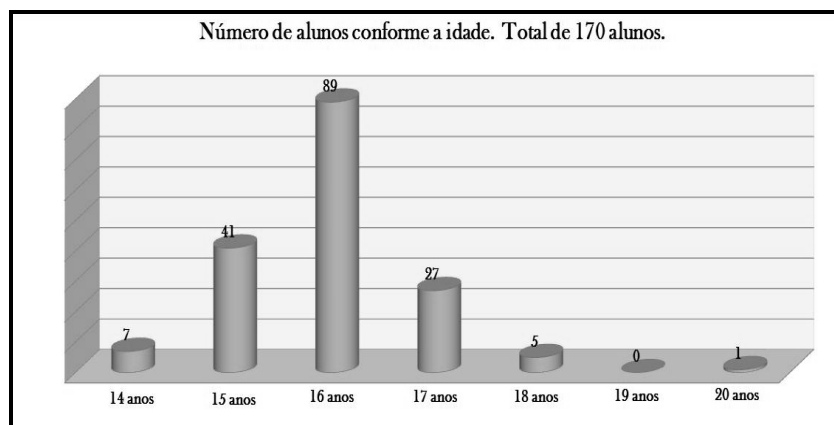


Gráfico 03

O IFRS/BG torna-se um pólo de atração para jovens da região e até de cidades mais distantes por se tratar de uma escola pública federal considerada uma das melhores da Serra gaúcha, segundo a nota do Enem de 2011, por oferecer cursos técnicos na área agrícola e por contar com um alojamento para estudantes do sexo masculino. Assim, chega-se a ter em sala de aula alunos de mais de 10 cidades diferentes. Alguns alunos são oriundos de famílias ligadas à agricultura familiar. Dos 170 alunos entrevistados, 30 deles declararam a profissão do pai como agricultor, outros 4 com profissões ligadas a atividades rurais e 18 revelaram a profissão da mãe como agricultora. Então, na escola pelo menos 20% dos seus estudantes de ensino médio são oriundos de famílias da zona rural. Ainda em relação ao local de moradia, dos 170 jovens pesquisados, apenas 83 moram com suas famílias em Bento Gonçalves; os outros 87 moram em localidades da região serrana ou em cidades mais distantes do interior do Estado. Não houve nenhum aluno que declarasse morar com sua família na região metropolitana.

O ensino médio em si é um forte fator de atração destes estudantes, já que a grande maioria espera que o ensino técnico não seja a última etapa de sua formação. No público pesquisado, 150 estudantes esperam continuar seus estudos no nível superior logo após a conclusão de seus cursos técnicos. Apenas 06 jovens relataram não quererem ingressar em cursos superiores, outros 12 jovens responderam ainda não saberem se querem fazer algum curso universitário e 02 jovens não responderam esta questão. Assim, há na escola uma alta expectativa por parte de seus estudantes em acessar o nível superior, que contrasta com os números de acesso à educação superior no Brasil. Segundo dados (Ipea, 2010), apenas 14,4% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos frequentam o ensino superior.

O questionário aplicado junto aos estudantes também demonstrou que a conectividade na internet é uma marca dos jovens pesquisados. A maioria deles passa mais de 2 horas na internet por dia e nenhum relatou não acessar nunca a rede, mesmo estudando em turno

integral e possuírem muitas vezes mais de 20 disciplinas em seus cursos, somados o ensino médio e o técnico. Deve contribuir para essa taxa de uso da internet entre os estudantes pesquisados, o fato de haver aulas de informática em todos os cursos, por existir um laboratório de informática exclusivo para atividades escolares e computadores disponíveis na biblioteca para acesso à internet, além de rede wireless em todo o câmpus. Para uma melhor visualização das horas que os estudantes declararam passar conectados na *web*, observe-se o gráfico abaixo. É interessante notar que a maioria das respostas, 77, está na faixa entre 2 e 5 horas, além de 28 estudantes terem declarado conectar-se a internet mais do que 5 horas por dia.

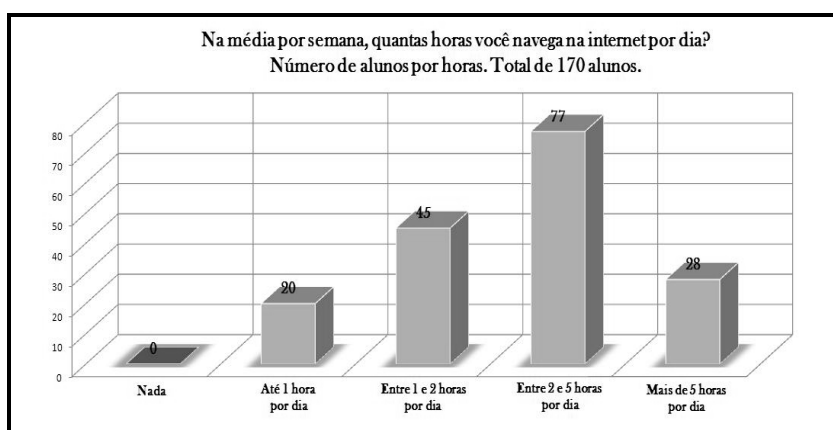


Gráfico 04

Os jovens pesquisados neste trabalho revelaram uma grande intimidade com *softwares* de textos, imagens, *slides* e vídeos. Dessa forma, os trabalhos solicitados aos jovens que envolveram a produção de fotos, textos, *slides* e vídeos, ou seja, com a utilização dos recursos tecnológicos, só foram possíveis pela facilidade de manuseio da informática por parte dos jovens. Como exemplo, dos 170 jovens que participaram do estudo, 136 revelaram ter muita facilidade ou facilidade em aprender sozinhos os *softwares* de edição de textos, imagens, *slides* e vídeos. Do total, apenas 04 revelaram ter dificuldades. Outros 30 revelaram também facilidade, mas apontaram a necessidade de ajuda para trabalhar com os softwares. Como a grande parte dos trabalhos que envolveram recursos computacionais foi realizado em grupos, não há dúvidas de que os educandos que participaram desta pesquisa não tiveram maiores problemas em manusear esses equipamentos. Nesse sentido, observe o gráfico 06:

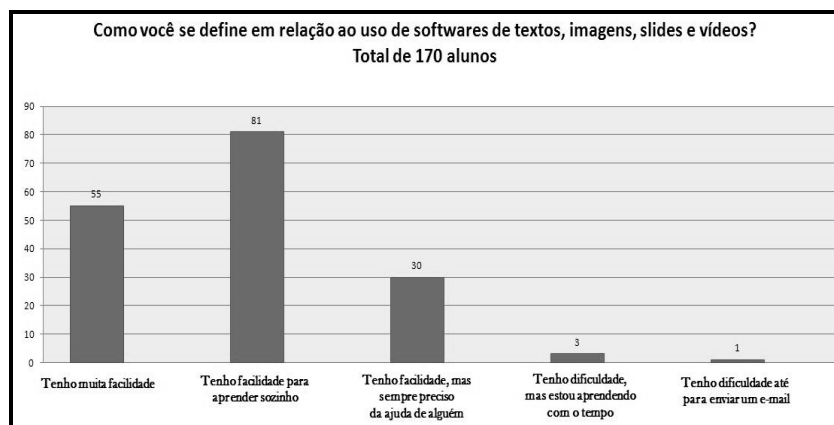


Gráfico 05

Assim, 80% dos estudantes pesquisados revelaram ter facilidade ou muita facilidade na utilização da informática. Esta pesquisa contou com a facilidade de acesso e a proficiência nos recursos tecnológicos dos jovens no IFRS/BG para ser realizada. Como exemplo, a relação entre uso da tecnologia e melhorias nas relações de aprendizagem⁴⁵ foi representada pela jovem L. T. do 2º ano de Enologia e Viticultura, que, comentando uma das atividades da disciplina no *blog Sociologia no IFRS*, revelou certo tom crítico ao afirmar que as potencialidades do uso da tecnologia nas atividades de ensino não são tão bem exploradas por todos os professores de sua escola:

Com esse trabalho notamos como não utilizamos toda a tecnologia disponível no IFRS e que ela está disponível para qualquer um a qualquer hora e que muitas vezes as pessoas simplesmente decidem não utilizá-la. Essa tecnologia está presente e é para todos nós simplesmente precisamos aprender a utilizá-la melhor.

Os dados coletados demonstram que, além da proficiência no uso dos recursos computacionais, os jovens pesquisados afirmaram utilizar cotidianamente estas ferramentas. Assim, 150 jovens revelam que navegam na internet mais do que 1 hora por dia, o que equivale a mais de 88% dos estudantes. Porém, essa situação sofre alterações quando se trata da televisão. Assim, apenas 96 jovens, ou seja, 56,5% relatam assistir mais do que 1 hora de televisão por dia, sendo que somente 08 revelaram assistir mais do que 5 horas. Em se tratando de internet, 28 jovens disseram ficar mais de 5 horas por dia navegando. Assim, em termos de mídia, a comunicação através da internet tem predomínio entre os estudantes, que parecem preferir passar suas horas livres em frente à tela do computador do que da televisão. Chama a atenção o fato de 16 deles revelarem que simplesmente não assistem televisão.

⁴⁵ A relação entre tecnologia e aprendizagem foi o foco de duas reportagens da revista *Tecnologia no IFRS*; nelas os jovens demonstraram a existência de certos aparatos tecnológicos na escola e criticaram a falta de uso deles nas atividades de ensino. Observe as reportagens no anexo 1: *Engarrafadora é Desperdício?*; *Tecnologia a la Batman*.

Esses dados podem ser relativizados por haver mais de 70 jovens internos residindo nas dependências do campus, embora existisse em 2011 uma televisão LCD⁴⁶ no ambiente de convivência dos estudantes, que permanecia ligada à noite e nos horários sem aulas durante o dia, principalmente no canal *Multishow* e em eventos esportivos. Em todo caso, constata-se que os jovens preferem a comunicação através da web. Assim, talvez uma maior disponibilidade de acesso a *web* faça com que os estudantes do IFRS/BG prefiram a internet à televisão, mesmo que ainda um número significativo desses jovens assista TV mais do que 1 hora por dia. Observe o gráfico abaixo:

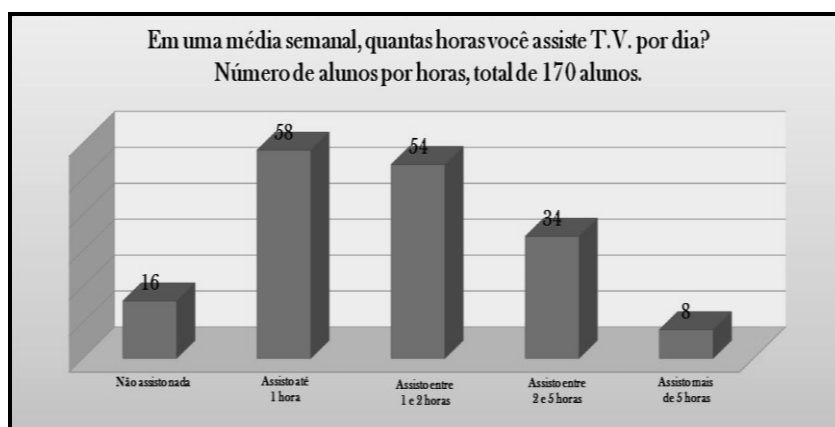


Gráfico 06

O questionário aplicado também procurou coletar dados sobre o consumo de bens culturais dos jovens pesquisados. Assim, eles responderam sobre a quantidade de filmes que costumam assistir por semana. Do total, 75 deles informaram assistir somente até um filme por semana, outros 57 disseram que assistem até dois filmes por semana e 38 deles informaram que assistem cinco ou mais filmes durante uma semana. Acredito que a escola pode ser um importante meio de difusão desses bens culturais, tanto de séries televisivas quanto de filmes ao incorporá-los no currículo escolar e ao serem trabalhados criticamente em sala de aula, pois os dados coletados revelam que o tempo despendido com a navegação na internet é maior do que o despendido assistindo televisão ou filmes. Acompanhe o gráfico abaixo sobre a média de filmes que os jovens informaram assistir por semana:

⁴⁶ Para uma representação desta televisão ver no anexo 1 a reportagem: *TV: essencial?*.

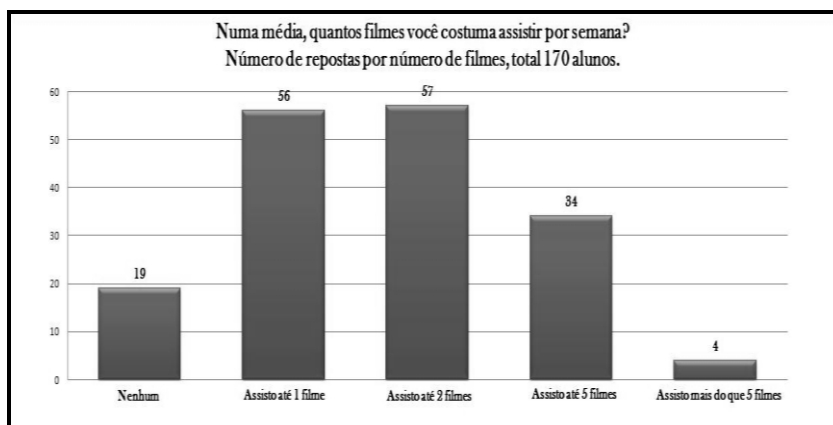


Gráfico 07

Neste mesmo inventário sobre os hábitos culturais dos educandos pesquisados, foi perguntado a eles sobre o número de livros de literatura que foram lidos por cada jovem durante o ano de 2011. Como síntese desses dados, veja o gráfico abaixo que relaciona o número de jovens ao número de livros lidos durante o ano de 2011 no IFRS/BG.

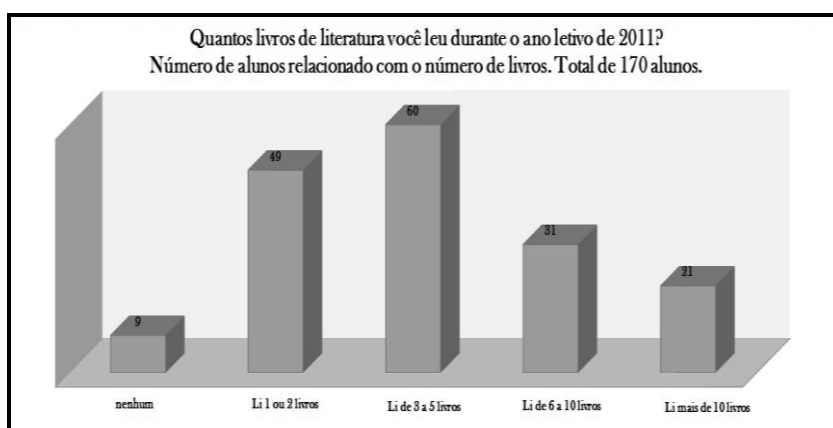


Gráfico 08

Um aspecto que pode influenciar no hábito de leitura dos jovens pesquisados pode ser o excesso de disciplinas que eles têm no ensino médio e técnico, além de todos os eventos sociais que compõem suas vidas juvenis. Dessa forma, uma representação da escola que foi comumente observada em seus desenhos é a de haver muitas disciplinas diferentes acumuladas. Assim, o excesso de matérias é relacionado ao de provas e ao desconforto por estudar diferentes assuntos. No desenho abaixo, um jovem com os cabelos em pé se debruça sobre duas pilhas enormes de livros que parecem ferver à espera de serem estudados, representando 17 disciplinas diferentes. O jovem desenha a si mesmo resignado com esse fato: *Essa é a vida de estudante, só resta a ele chorar. Acompanhe o desenho.*



Figura 21

Muitos dos educandos que compuseram este trabalho representaram através dos desenhos sua existência de forma conectada a muitos acontecimentos e eventos. Um turbilhão de fatos ocorrendo *todos ao mesmo tempo agora*. Não são somente os muitos livros, as muitas disciplinas, mas também uma série de eventos que revelam uma vida socialmente agitada e cheia de dilemas. No próximo desenho, encontramos uma jovem entre uma série de pensamentos, dentro de uma banheira que é o próprio mundo. Talvez, o mundo seja um caldo em que estão inseridas todas as suas possibilidades, tudo o que está em aberto em sua vida. Um espaço que acomoda suas referências, assim como lá estão também suas incertezas, uma gama de caminhos possíveis para seguir, decisões a tomar. Há várias questões sendo refletidas ao mesmo tempo em que se compõe sua subjetividade, suas identidades. A nudez parece ser nesse desenho uma abertura ao novo, às possibilidades que a vida enseja. As decisões, os questionamentos parecem ser um processo de reflexão individual, íntimo, de alguém que muito cedo foi chamado a ter responsabilidade por sua própria vida.

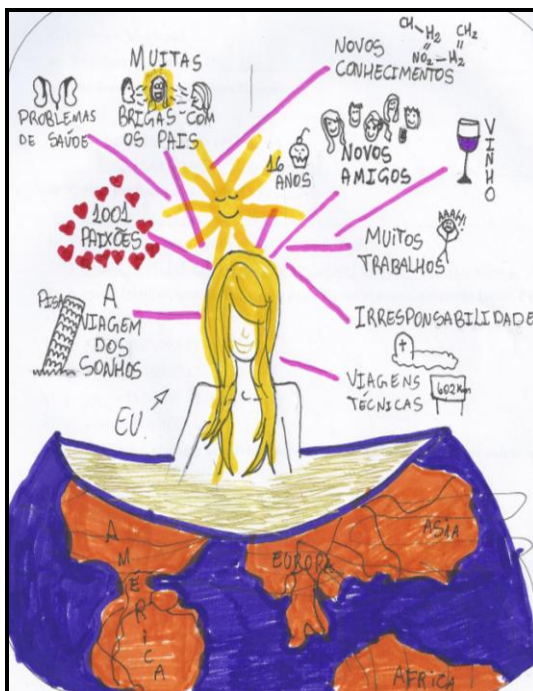


Figura 22

Portanto, os dados sistematizados nos gráficos, além dessas representações visuais, talvez tenham conseguido transmitir algumas informações, mesmo que mínimas, sobre os educandos que participaram desta pesquisa. Porém, é difícil revelar com palavras, imagens e números a complexidade dos sujeitos que encontrei em sala de aula durante o ano letivo de 2011. A diversidade de características singulares e culturais que circularam por este espaço foi enorme; da mesma forma houve nestes encontros momentos mais tensos e outros tantos descontraídos. Desse modo, a apresentação dos trabalhos escolares ao longo desta pesquisa talvez ainda seja a melhor forma de se aproximar dos jovens que compuseram este estudo e dos momentos que passamos juntos.

3.4 A composição do trabalho investigativo

A base do trabalho de pesquisa e das ações pedagógicas realizadas nas aulas de Sociologia no IFRS/BG em 2011 esteve assentada na utilização de 4 filmes: *Matrix* (EUA, 1999), *Coisa Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002), *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004) e *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982). Além deles, foram apresentados em sequência dois episódios da série *House M.D* (EUA, 2004). Assim, esta pesquisa está atenta às recomendações de Kellner e Share (2008) de que a sala de aula pode se converter num espaço de problematização das produções midiáticas além de *estimular alunos a encontrar sua própria voz ao criticar a cultura midiática e produzir representações alternativas*. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 709). Kellner e Share (2008) realizam um *estado da arte* da educação midiática nos últimos anos nos Estados Unidos e alguns dos princípios expostos e defendidos por eles são reelaborados neste trabalho de pesquisa, principalmente: o fato de professores e alunos assistirem a filmes e conversarem sobre eles de modo a produzir novas e mais amplas interpretações; o fato de propor e colocar em circulação a produção audiovisual dos estudantes, tornando-os mais do que consumidores de mídia, mas também produtores; o fato dos professores se apoiarem no uso de sua criatividade na elaboração das ações pedagógicas mais do que normalmente se prescreve para os currículos escolares. (KELLNER; SHARE, 2008).

Em busca destes sentidos, as aulas de Sociologia em 2011 começaram com a explicação em sala de aula do conceito de *representação*. Em termos gerais, apresentei o conceito aos educandos, tratando-o enquanto conjunto de idéias que temos do mundo ao nosso redor e de nós mesmos. As representações não são construídas naturalmente pelos indivíduos, como se as coisas mesmas já revelassem aquilo que são à nossa mente, mas são práticas de significação, construídas socialmente e que estabelecem sentido ao real. Assim, através das representações, os atores sociais tornam o mundo significativo. Porém nenhuma representação consegue atribuir um significado único e último a qualquer coisa do mundo, mesmo porque não é mais possível pensar num sujeito com uma identidade unitária e absolutamente centrada (HALL, 2001), de modo que mesmo em termos individuais, as representações podem mudar muitas vezes ao longo de uma vida e não serem absolutamente coerentes em nenhum momento.

Sendo assim, em torno das representações é composto um campo de forças em constante disputa que vai depender dos interesses e do poder de convencimento dos atores

empenhados em fazer valer algum regime de verdade, sejam eles indivíduos, grupos ou grandes corporações da mídia. Desse jogo de forças surgem práticas de subjetivação, ou seja, de aprendizagem de determinadas representações que tendem a naturalizar sistemas simbólicos que estabelecem alguma inteligibilidade ao mundo. Na contemporaneidade, as representações configuram uma prática cultural potencializada pela compressão do tempo-espaço, que faz com que representações as mais diversas sejam produzidas, reproduzidas ou consumidas em diferentes locais do mundo (HALL, 2001). O importante é notar que as representações formam um campo discursivo, elas estão em debate a todo o momento em nossa sociedade, fazendo com que os sujeitos, através de discursos ou de suas práticas, assumam posições, mesmo que contraditórias entre si, temporárias ou mais perenes. Nesse sentido, Woodward (2000) destaca a força com que as representações atuam sobre os indivíduos:

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2000, p. 17).

Assim, uma das formas mais poderosas de circulação e produção de representações na sociedade contemporânea pode estar nos meios audiovisuais. Dessa forma, quis construir uma metodologia de ensino alicerçada na utilização e produção de imagens e vídeos enquanto representações do mundo e como forma de fazer os educandos assumir posicionamentos⁴⁷. Desse modo, foram utilizadas várias representações imagéticas em conversas e análises em sala de aula, algumas delas produzidas por grandes empresas de mídia, outras por criadores independentes⁴⁸, além daquelas produzidas pelos próprios educandos. Tudo isso possibilitou múltiplas leituras sobre as intencionalidades e sobre os significados possíveis das obras audiovisuais, ocorrendo, de alguma forma, um jogo polissêmico em sala de aula, de modo que não fosse possível constituir apenas um sentido único para as imagens e vídeos que estavam sendo analisados.

⁴⁷ Sobre a produção de audiovisuais, Kellner e Share (2008) afirmam que: *Se, por um lado, os avanços tecnológicos criaram novas possibilidades para o livre fluxo de informações, o uso de redes sociais e o ativismo global, por outro lado, há também o potencial que as empresas e governos exercem de ampliar seu controle sobre os meios de comunicação, restringir o fluxo de informações e apropriar-se dessas novas ferramentas para o seu próprio lucro e controle, à custa da livre expressão e da democracia.* (KELLNER; SHARE, 2008, p. 688). Do mesmo modo, expressam que: *As novas tecnologias da comunicação são ferramentas poderosas que podem libertar ou dominar, manipular ou esclarecer, e é vital que os educadores ensinem seus alunos a usar e analisar criticamente esses tipos de mídia.* (KELLNER; SHARE, 2008, p. 703).

⁴⁸ As criações independentes que ilustraram muitas das aulas, que aparecem ao longo desse trabalho e nas apresentações de *slides* foram todas elas coletadas do site: <<http://www.cartoonmoviment.com>>.

Em síntese, propus que os estudantes construíssem as suas próprias representações sobre todos os filmes assistidos em sala de aula, assim como apresentei as minhas próprias leituras sobre os filmes, além de tentar fazer com que todas as turmas pesquisadas conversassem entre si. As representações dos estudantes foram concretizadas na forma de fotografias, vídeos, textos e desenhos ao longo do ano letivo. Apresento neste trabalho uma série destas imagens, assim como o meu olhar sobre elas. Desse modo, no momento em que os trabalhos escolares eram realizados, eles eram apresentados pelos autores e ressignificados pela turma; após eles foram compartilhados com as outras turmas da escola através de *blogs* construídos para a disciplina de Sociologia. Esse trabalho possibilitou novas significações sobre as imagens, vídeos e textos apresentados, onde o foco das problematizações passava dos filmes para o sentido das próprias produções dos estudantes.

Como exemplo desta metodologia, foi proporcionado um espaço de interatividade entre as turmas do ensino médio pesquisadas através da edição da revista chamada *Tecnologia no IFRS*. Ela contou com reportagens e imagens produzidas pelos educandos, sendo posteriormente analisada por diferentes turmas que puderam assim conhecer o trabalho realizado por educandos de outras salas de aula. A jovem D. G. do 2º ano de Agropecuária achou interessante a metodologia aplicada na confecção da revista e comentou no *blog Sociologia no IFRS* que: *Essa revista que o professor Belinaso resolveu criar, expondo os trabalhos de seus alunos, foi muito criativa. Com isso todos nós temos a oportunidade de ver os trabalhos realizados por outras turmas. Assim podemos descobrir mais coisas que acontecem e como funcionam aqui na escola. A forma de como estas fotos foram tiradas, nos fazem pensar mais sobre as coisas que estão acontecendo ao nosso redor na escola, já que passamos quase o dia todo aqui. É uma nova forma de fazer com que outros alunos se conheçam de uma maneira diferente, exibindo os trabalhos para que todos possam ver e discutir.*

Isso possibilitou que o significado atribuído pelos *educandos-autores* às suas produções em sala de aula fosse também confirmado ou confrontado com outros significados que surgiam dos leitores ou observadores de outras turmas. As intencionalidades das *obras*, algumas vezes, foram sendo substituídas pela imaginação do olhar de outros educandos. Assim, pode haver um potencial de imaginação e reflexão nos educandos que pode ser melhor explorado pela Sociologia no ensino médio. Sobre o potencial do uso das imagens em sala de aula para a *imaginação sociológica* (MILLS, 1965, p. 11-18), ou seja, a vinculação do sujeito

com categorias sociais ou históricas mais amplas, o pesquisador Lisandro Moura (2011) afirma que:

Os usos das imagens em sala de aula podem contribuir muito para a imaginação sociológica numa perspectiva crítica e desnaturalizadora dos processos sociais na medida em que são utilizados como objetos de conhecimento do mundo social, e não simplesmente como estratégias “agradáveis” e “divertidas” de transmissão de conteúdos disciplinares. A educação é muito mais do que informação sobre determinado assunto. Ela é uma prática social, ou seja, uma vivência coletiva que possibilita desenvolver a imaginação e o olhar atento para o mundo, de modo a construir no sujeito as disposições sociais para um agir mais sensível, portanto, mais humano. (MOURA, 2011, p. 177).

Dessa forma, a partir da observação e análise de obras audiovisuais, os estudantes foram convidados a comporem suas próprias representações audiovisuais, cujos sentidos poderiam ser enigmáticos ou inusitados. Elas apenas deveriam ter como referencial de qualidade a possibilidade de dinamizarem novos debates e novas representações. Para trabalhar e propor esse potencial criativo às turmas do ensino médio foi interessante ter mostrado e conversado com as turmas sobre a figura 23 em que aparece um autor no momento em que esta compoendo uma representação sobre o mundo, de modo que, com essa imagem, fosse possível tanto vislumbrar um flagrante do processo criativo, ou seja, a expressão da subjetividade do autor, quanto as intencionalidades e visões de mundo que tornam inteligível a obra. Assim, a imagem foi debatida, procurando mapear possíveis intencionalidades do autor e ao mesmo tempo, eram reveladas as impressões que cada aluno teve para com a obra, compoendo um mosaico de representações.



Figura 23

Dessa forma, alguns jovens, no momento de comporem suas próprias representações, num ato criativo que ocorreu fora da sala de aula, também se imaginaram a si mesmos enquanto produtores de significados e de obras visuais. Sobre o trabalho escolar que envolveu

a composição de fotografias, uma jovem comentou no questionário de final do ano que *fazer as fotos me fez sentir como uma verdadeira fotógrafa*. Este talvez seja o sentido da foto abaixo, ou seja, um momento de reflexão sobre o fato de ser um produtor de algum artefato cultural. Em outras palavras, o ato de fotografar pode dotar o mundo de um novo valor, produzindo representações e potencializando o pensamento para além do que é retratado. Assim, o ato de fotografar não foi trabalhado em sala de aula como a produção de um espelho fidedigno do mundo, mas como de uma imagem deste mundo, composta pelas linguagens disponíveis e pelos referenciais simbólicos que seu autor mobiliza. Esse momento de produzir o novo, o inusitado, a partir dos instrumentos tecnológicos disponíveis, só pode ser um momento de prazer, de fruição de uma experiência estética e simbólica.



Figura 24

Assim, após os primeiros debates sobre o conceito de representação, os estudantes foram apresentados ao *blog Sociologia no IFRS*, no qual havia uma apresentação de *slides*⁴⁹ que serviu como material introdutório para as noções e atividades principais do ano letivo de 2011. Nele, eu informava aos educandos que no *blog*: *serão postadas as atividades previstas para cada bimestre. Neste ano, vamos analisar a sociedade em que vivemos através de 2 filmes de ficção científica, da série House M.D e outros 2 que retratam vidas descartáveis. Nos filmes, encontraremos vários dos problemas sociais que vivemos no cotidiano. Principalmente, vamos tentar responder à questão: sou eu quem realmente controla a minha vida? A ficção científica nos ajudará com uma série de metáforas para as nossas reflexões sobre a sociedade atual. Acredito que, após as aulas, nós consigamos olhar para a vida das pessoas que nos cercam e para a nossa própria de uma forma diferente, mais detalhada, mais*

⁴⁹ Estes *slides* estão disponíveis para *download* através do link: <www.slideshare.net/belinaso/apresentao-aulas-sociologia-2011>.

criativa, auxiliados por conceitos que vamos discutir durante o ano. O importante é que as aulas nos ajudem a questionar o mundo em que vivemos. Construir boas perguntas nos faz refletir sobre os problemas sociais, entender como nossas vidas são afetadas por eles e quais os caminhos para solucioná-los.

Dessa forma, a ficção científica⁵⁰ enquanto gênero literário e cinematográfico foi central na confecção das ações pedagógicas aqui apresentadas por estar, na minha avaliação, repleta de metáforas biopolíticas. Ela foi definida, em alguns aspectos gerais, nesta mesma apresentação de *slides*, através dos seguintes pontos: *projeção do medo do homem em relação às máquinas, medo de que a tecnologia domine a humanidade; o corpo humano passa a ser misturado com outros elementos, como próteses, químicos, chips, metais, etc., gerando seres misturados, híbridos, os chamados ciborgues; a tecnologia pode ser utilizada no controle e na segurança da população; o sistema social torna-se mais opressivo na medida em que é mais difícil se rebelar contra ele; a humanidade se afasta de suas características naturais, assim, aspectos como o envelhecimento, a reprodução, o cuidado com os filhos são encarados negativamente; a humanidade pode se deparar com criaturas desconhecidas, estranhas, onde um pode querer dominar o outro.*

Do mesmo modo, outra noção central para as atividades didáticas desenvolvidas nesta pesquisa foi o conceito de tecnologia. Ele foi importante para as aulas de Sociologia por se tratar de educandos do ensino médio técnico; assim, foi problematizada nas aulas a relação dos educandos com as novas tecnologias que permeiam suas vidas⁵¹. Assim, na mesma apresentação de *slides* encontramos os seguintes fragmentos para uma reflexão sobre o conceito de tecnologia; *não parece estranho que vivamos entre tantos aparelhos tecnológicos, onde grande parte das nossas relações com os outros seja realizada através deles? Novidades tecnológicas estão sendo lançadas constantemente no mercado, despertando desejos e uma rápida obsolescência destes equipamentos. Mesmo assim, raramente paramos para pensar no impacto das novas tecnologias em nossas vidas e em nossas relações com elas. De que forma a tecnologia transforma nossa percepção do mundo e de nós mesmos? A*

⁵⁰ Não há neste trabalho uma análise mais detalhada da *ficção científica* enquanto gênero literário e cinematográfico, para não estender demais seus limites. Porém, há um artigo escrito por mim, que detalha um pouco mais os elementos desse gênero que pode ser acessado através do link: <https://docs.google.com/open?id=0B2ve_HRtDUKPTERIOFNvcHZmMUk>.

⁵¹ Sobre o uso e a reflexão a respeito da tecnologia em sala de aula, Kellner e Share (2008) informam que *os alunos e os jovens são geralmente mais preparados, conhecedores e imersos na cultura midiática do que seus professores e podem contribuir com seu processo educativo, compartilhando suas idéias e percepções e insights. Além da discussão crítica, do debate e da análise, os professores devem orientar seus alunos em um processo de questionamento que aprofunde sua exploração crítica de questões que afetem a eles e à sociedade.* (KELLNER; SHARE, 2008, p. 705).

tecnologia amplia nossas potencialidades ou nos escraviza? A tecnologia desenvolve ou limita nossa imaginação? Será que os aparelhos aprisionam e fixam nossas experiências aos seus recursos ou nos ajudam a ampliar nossas capacidades criativas?

Algumas imagens e charges, nestas informações iniciais, foram utilizadas para fomentar o debate. Como uma forma de indicar o uso de filmes em sala de aula utilizei a figura 25 na apresentação de *slides* inicial. Nela, várias pessoas estão em um cinema de três dimensões. Na verdade, trata-se da apresentação de uma obra de arte, mas a imagem foi útil às minhas intenções. Nesta imagem, a atenção captada pela tela do cinema enfoca uma forma de experiência vivenciada em comum e que seria um suporte importante para nossas *conversações* em sala de aula.



Figura 25

A atenção despertada por um objeto único pode significar que as pessoas estão sendo conduzidas para a subjetivação de determinadas representações unitárias e, por atingir grandes públicos, revelar um grande poder do cinema em instituir *verdades*. Os filmes de Hollywood parecem, assim, deter esse poder em âmbito global. É nessa direção que Eli Fabris (2004) analisa o cinema enquanto mídia:

Situando o cinema como mídia, como importante local de produção e de transformações culturais e, portanto, de produção de significados na constituição dos sujeitos, é que o caracterizo como um artefato cultural. Ao mesmo tempo em que os filmes produzem significados, entendo também que nesse processo eles criam certas “realidades”, instituem verdades, marcam posições [...]. (Assim, caracterizo) o “olhar” de Hollywood na produção de sentidos, situando-o como espaço cultural privilegiado de poder para representar o outro. [...] Hollywood se pretende universal não apenas nas suas histórias “verdadeiras” para todo o mundo, mas também na sua ação pedagógica. Diante de tais argumentos é que podemos compreender como a mídia ocupa um espaço pedagógico em nossa cultura. Ela ensina, controla, governa, exercendo, assim, o poder de subjetivação e objetivação dos sujeitos. (FABRIS, 2004, p. 258-261).

Ciente destas alertas importantes, penso também que, no momento em que um grupo de pessoas realiza uma mesma experiência e tem a possibilidade de transitar pelos pensamentos e impressões de outros sujeitos, há a possibilidade de se colocar em evidência certas intencionalidades do filme, inscrever novas representações, até mesmo inusitadas, e realizar aproximações com noções que possibilitem uma visão mais crítica e ampla dos cenários, das vidas e das tramas apresentadas num filme. Assim, no momento em que as mesmas pessoas assistem a um determinado filme e se reúnem para compartilhar as impressões, não se trata mais de cristalizar as representações que há nos filmes, mas usá-las para fazer pensar, para interagir com o pensamento de todos que tiveram a mesma experiência em comum. Com esses pressupostos, quis preparar os educandos para o sentido de assistirmos a filmes todos juntos, no espaço da escola, como uma forma de todos termos uma experiência comum que pode, assim, ser debatida e compartilhada. Sobre estas experiências, um educando informou no questionário que: *Gostei muito do modo dele dar aula, aonde o professor mostra um filme e depois vem a sala de aula para debater sobre o filme. Gostei muito dessa maneira de dar aula.*

Em relação ao uso de filmes na sala de aula, como espaço de fruição de uma experiência em comum que pode ampliar o repertório cultural dos educandos, visto que os vincula com cenários e personagens que muitas vezes não fazem parte de seu cotidiano, Monica Fantin (2009) afirma que:

A prática cultural de assistir aos filmes configura-se como uma prática socializadora que possibilita encontros de diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, de pessoas com elas mesmas, de pessoas com as narrativas dos filmes, de pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas, de pessoas com imaginários múltiplos, etc. [...] Por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, os filmes difundem o patrimônio cultural da humanidade e podem colocar-se ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura. (FANTIN, 2009, p. 17).

Ao analisar o uso de imagens e recursos audiovisuais nas aulas de Sociologia, o pesquisador Lisandro Moura (2011) vincula esses recursos à tradição acadêmica da própria disciplina:

Cabe ressaltar desde já que não é nenhuma novidade referir-se ao mundo visual como método e conteúdo das pesquisas sociológicas e antropológicas. (Há) [...] fortes indícios da tradição visual das ciências sociais até mesmo no vocabulário com que comumente estamos familiarizados, e que contem, [...], uma linguagem visual bastante clara: “observação”, “ponto de vista”, “visão de mundo”, “perspectivas”, “evidências”, “ótica”, “olhar” etc. Ulpiano Bezerra de Meneses também se refere à assimilação do conhecimento a partir da visualização, referindo-se ao *oculocentrismo* como “privilegiamento epistemológico da visão, cuja hegemonia caracteriza a modernidade.” Esse autor, valendo-se da expressão de José de Souza Martins, *ditadura do olho*, afirma que, muitas vezes, essa hegemonia da visão acaba por repelir outras dimensões da experiência e do vivido. Ou ainda, a expressão de

Jesus de Miguel, “*la realidad social entra por los ojos*”, buscando, com ela, justificar a necessidade da utilização da fotografia, da imagem virtual, do cinema, do vídeo para o conhecimento da realidade social, uma vez que, segundo o autor, o século XXI é o século da imagem. (MOURA, 2011, p.162).

Assim, os filmes, aliados às *conversações* em sala de aula e às ações pedagógicas podem ser uma importante ferramenta nas aulas de Sociologia para a educação desse *olhar* mais crítico para as coisas do mundo e para a apresentação de aspectos do mundo aos jovens. Assim, a construção dessa *visão* mais atenta à vida cotidiana durante as aulas foi comentada no blog *Sociologia no IFRS* em relação à realização da revista *Tecnologia no IFRS*. No comentário, a jovem G. C. do 1º ano de Enologia e Viticultura usou a noção de *olhar sociológico* trabalhada em aula para analisar a conectividade em rede: *As reportagens ficaram muito boas. As críticas presentes nos levam ao pensamento de que nem tudo é bom como realmente parece ser. À primeira vista tudo parece estar bem, mas se você olhar novamente vai notar que, alguma coisas são dispensáveis, pois não fazem falta. Outras antes de serem dispensadas deveriam ser reavaliadas. Poderiam ter outros aproveitamentos, algum objetivo mais útil e menos fútil. A conectividade deveria ser mais valorizada. Sem ela as pessoas não podem sair do seu mundo, enquanto estão no próprio quarto. Mesmo passando 5 horas conectados, não deveríamos contar esse tempo como: fiquei no computador, ou, estava na internet. Você estava de alguma forma obtendo mais informações sobre alguma assunto, mesmo que indiretamente.*

Dessa forma, no momento em que os educandos vivenciam uma experiência em comum e são levados a comentar e conversar sobre ela, os *olhares* de cada um começam a ganhar novas dimensões ao serem postos em relação. É preciso destacar que nas aulas os filmes foram apresentados enquanto metáforas para se observar cenários biopolíticos. Então, houve um propósito de direcionar o *olhar* crítico do estudante em direção a esse conceito, porém nos debates e nas representações o *olhar* deles próprios se dirigiu também para aspectos de suas próprias vidas e de suas relações na escola, um substrato em comum que foi posto em circulação.

Em síntese, trabalhar os recursos audiovisuais em termos de metáforas biopolíticas foi importante para analisar e captar o que das narrativas poderia ser transposto para a nossa realidade social de forma a torná-la inteligível. Dessa forma, a escolha dos filmes e as análises realizadas pelo professor foram feitas para aproximar os estudantes de noções relativas à biopolítica contemporânea, pois acredito que contenham metáforas nesse sentido. Os conceitos biopolíticos serviram para analisar os cenários e as relações entre os personagens. Assim, tentei apresentar uma definição inicial dos significados de *metáfora* e de *conceito*,

contida nos *slides* iniciais da disciplina, procurando definir de forma sistematizada como nos relacionaríamos em sala de aula com os filmes apresentados. **Metáfora:** *Nós aproximaremos, nas aulas, o estudo da Sociologia com histórias vivenciadas nos filmes. Assim, a vida dos personagens, o que eles fazem ou são obrigados a fazer, ajudarão a compreender melhor a realidade social em que vivemos, pois refletem várias características e problemas do nosso cotidiano.* **Conceitos:** *A Sociologia elabora palavras para significarem idéias ou fenômenos sociais complexos. Então, ao invés de descrever alguma coisa com uma série de palavras, utiliza-se apenas uma que contém toda essa descrição. Então, nas Ciências Humanas, aproximamos a realidade social que observamos de certos conceitos para melhor entendê-la. Por exemplo, vemos uma pessoa trabalhando 12 horas diárias, sem férias, por um salário muito baixo e gerando muitos lucros a outra pessoa, então, para analisar essa realidade podemos usar o conceito de exploração do trabalho.*

Talvez essa apropriação dos filmes como metáforas de cenas cotidianas, embora escondidas muitas vezes do nosso *olhar*, tenha sido importante na medida em que possibilitou experienciar cenários de exclusão inclusiva de vidas que só são produtivas na medida em que são abandonadas. Esses cenários, em alguma medida, se tornaram referências para os comentários dos educandos sobre sua própria realidade social. Neste sentido, a estudante V. F. do 2º ano de Enologia e Viticultura comentou sobre o filme *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002) que: *Não é preciso ir muito longe, para encontrarmos pessoas marginalizadas pela sociedade, vivendo sem dignidade, se apegando em suas esperanças e promessas que não passam de ilusão, tendo como um único objetivo a sobrevivência. No filme há pessoas assim, que não tem limites para serem aceitas ou incluídas na sociedade. O tráfico de órgãos e outros exemplos dados no filme é apenas uma parte da dura realidade que diariamente pessoas e não só imigrantes ilegais têm que enfrentar para serem aceitos.*

Portanto, as reflexões e o conjunto de representações apresentadas neste estudo foram criadas principalmente a partir dos documentos audiovisuais, os quais foram usados como mote para conversas em sala de aula sobre cenários biopolíticos dirigidas pelo professor e para o encaminhamento de alguma atividade reflexiva que gerasse possibilidades criativas e críticas aos educandos ao produzirem suas próprias imagens, vídeos e textos. Por fim, estes trabalhos escolares foram utilizados para, posteriormente, fomentarem novas análises e reflexões em sala de aula e para serem comentados no *blog* da disciplina. Sobre os trabalhos realizados um estudante opinou que: *Acredito que os trabalhos exigidos foram bastante bons e me ajudaram a elaborar uma opinião mais complexa sobre diversos assuntos.*

Para fechar a coleta de dados desta pesquisa, que contou com um amplo acervo de atividades escolares e comentários nos dois *blogs* criados para a disciplina, foi realizado um questionário avaliativo do ano letivo de 2011, no último dia de aula, já próximo ao natal, visto que por causa de um mês de greve dos servidores as aulas foram até esta data. Este questionário foi construído com perguntas fechadas e abertas e com a proposta de um desenho onde o educando teria que representar o que foi significativo em suas vivências na escola naquele ano. Assim, foi sugerido que ele pensasse em coisas que aconteceram, que foram legais, tristes, coisas que ele aprendeu, momentos que foram importantes, estressantes, etc. Depois, que transformasse tudo isso num desenho criativo. Esse foi um meio indireto de avaliar as *conversações* realizadas nas aulas de Sociologia, pois queria notar se apareceriam representações sobre a vida dos jovens na escola, já que em todo o ano a vida foi nosso elemento central de debates e reflexões. Para os registros dos comentários dos educandos sobre os filmes e as ações pedagógicas realizadas foram criados dois *blogues* desenvolvidos especialmente para a disciplina de Sociologia no ano de 2011.

3.5 Os filmes e as atividades de ensino nas aulas de Sociologia

Em muitos dos desenhos realizados e nas respostas ao questionário avaliativo pelos 170 educandos que compuseram esta pesquisa, apareceram referências sobre os filmes assistidos e sobre os trabalhos propostos em Sociologia enquanto atividades que foram significativas ao longo do ano de 2011. Desse modo, um dos estudantes expressou que nas conversas feitas em sala de aula sobre os filmes *conseguimos entender muito mais e expor nossa opinião, como os vídeos e trabalho com fotos, isso acaba sendo divertido, a gente se interessa mais em fazer e é claro aprende mais*. Outro estudante achou significativo assistir aos filmes *porque a gente assiste e depois debate ou comenta eles*.

Do mesmo modo, ficou muito interessante um gráfico desenhado por um jovem, cujo título é *Gráfico de Satisfação do Aluno*. Nele há duas variáveis relacionadas: *atividades de conhecimento e atividades interessantes*. Assim, nem toda atividade que o estudante julga interessante, como o Festival de Arte e Cultura, representa para ele uma atividade repleta de conhecimentos. Outro exemplo, a greve dos servidores foi considerada uma atividade em que tanto o interesse quanto o conhecimento foram considerados muito baixos. As aulas de astronomia e a Mostra Técnica (mostra anual de pesquisas e trabalhos escolares do IFRS/BG) foram elencadas como atividades interessantes e de conhecimento. As leituras obrigatórias são desinteressantes, mas repletas de conhecimentos. A série *House M. D* (EUA, 2004) para ele, está no meio do caminho, em termos de conhecimento, mas em posição elevada em se tratando de interesse. Os seminários⁵² se destacam em termos de conhecimento e ficam no meio do caminho em termos de interesse. Entretanto, chama a atenção que os filmes para este jovem carregam uma dupla potencialidade: são interessantes e repletos de conhecimentos. Não acredito que as representações dos jovens sobre os filmes assistidos em Sociologia tenham sido homogêneas e que todos tenham visto com o mesmo grau de interesse e representatividade. Porém, é importante destacar que, para o jovem que compôs o desenho, os

⁵² Nota-se que os seminários são uma metodologia de ensino bastante utilizada pelos professores do IFRS/BG. Em Sociologia, os estudantes tiveram que apresentar temáticas relacionadas ao uso do corpo na sociedade contemporânea. Os materiais para a apresentação foram disponibilizados no *blog* Sociologia e Corpo que está disponível em: <<http://sociologiaecorpo.blogspot.com.br/>>. O seminário deveria ser apresentado em grupos, cada qual teria 25 minutos para preparar uma apresentação aos colegas dos materiais disponibilizados no *blog*. Os temas das apresentações foram: corpo disponível, corpo doente, corpo obeso, copo belo, corpo remodelado, corpo disciplinado e corpo supliciado. Sobre os seminários, um estudante expressou que foram significativos, pois *a apresentação dos seminários sobre o blog Corpo e Sociedade me fez refletir bastante quanto a realidade em que vivemos hoje em dia*. Outros disseram que gostaram do seminário sobre as transformações do corpo: *pois falava sobre como as pessoas arriscam a própria saúde para se encaixarem nos padrões de beleza da sociedade; pois hoje em dia o corpo está muito valorizado, fazendo até mesmo que assuntos importantes sejam deixados de lado para colocar o corpo em primeiro plano*.

filmes tiveram uma significação positiva e que eles podem ter tido uma valorização parecida para outros que não souberam se expressar de forma tão criativa.

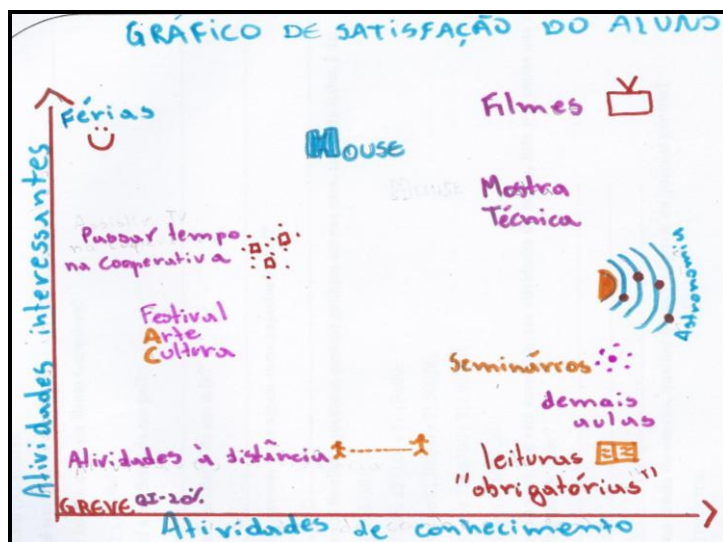


Figura 26

Deste modo, houve vários desenhos que representaram o filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982) como uma das atividades mais significativas do ano. Como exemplo, apresento o desenho abaixo que exemplifica, não apenas este filme, mas também os outros enquanto referências de algum modo positivas do ano letivo. Nele, aparecem três imagens do filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982), no canto esquerdo uma representação dos papalotes de cocaína engolidos pela protagonista, mula do tráfico internacional de drogas, do filme *Maria Cheia da Graça* (Colômbia/EUA, 2004), e uma cena muito conhecida do filme *Matrix* (EUA, 1999), quando o personagem principal *Neo* escapa pela primeira vez dos tiros dos agentes. Intriguei-me no desenho sua parte central, o qual é cortado por uma estrada com a placa *High way to Hell*. Seria uma referência aos conteúdos biopolíticos da disciplina de Sociologia? Estaremos todos indo em direção ao *inferno*? Haverá saídas? Lembro que os desenhos foram coletados no último dia do ano letivo, sendo sugerido que eles representassem quaisquer acontecimentos de suas vidas na escola.



Figura 27

Ainda em relação aos filmes assistidos em 2011, um estudante ressaltou o potencial analítico deles para as aulas de Sociologia: *Eu achei as aulas interessantes com o professor levantando temas e discutindo com a gente, sem falar nos filmes que nos levaram várias questões que vivemos no cotidiano, desta forma nós a entendemos melhor e de repente aceitamos mais fácil coisas que nós discordamos.* Assim, esse estudante, mesmo afirmando em seu questionário que *não gosta muito de Sociologia*, relacionou a matéria com pontos de vista diferentes daqueles que ele normalmente já tinha, ampliando de alguma forma seu repertório de análise do social.

Sobre as atividades de ensino realizadas a partir dos filmes, os jovens responderam, no questionário avaliativo, qual delas foi a mais significativa no ano letivo de 2011. Nessas atividades, procurei dar vazão às suas potencialidades criativas, após minhas análises sobre as metáforas biopolíticas presentes nos filmes. Dentre as respostas, destaca-se a realização e apresentação de vídeos sobre a transformação do corpo⁵³, com mais de 44% das preferências dos educandos, mas também foi mencionada a realização do ensaio fotográfico⁵⁴ por mais de 20% deles. Assim, as atividades que envolveram mais diretamente o uso da tecnologia para a manipulação de imagens foram as mais significativas para os educandos. As outras atividades

⁵³ Não foi realizada uma análise mais detalhada dos vídeos produzidos e apresentados pelos educandos para não ampliar os limites deste trabalho.

⁵⁴ Esta atividade está melhor analisada no Capítulo IV deste trabalho.

foram mencionadas por quase 10% dos jovens cada uma e envolveram, predominantemente, a produção textual.

Um exemplo de representação das atividades de ensino realizadas está no desenho abaixo que mostra a apresentação dos vídeos sobre as transformações do corpo. Esta atividade, além de ser a que mais agradou aos jovens em sua realização, parece ter sido atividade bastante significativa, houve vários relatos sobre ela no questionário quando se perguntou sobre uma atividade que tinha sido importante para o aprendizado deles. Assim, eles relataram, sobre as apresentações de vídeos, que: *as pessoas estão ficando cada vez mais preocupadas em ficarem bonitas, com isso acabam tomando substâncias que só trazem problemas no futuro; a manipulação do corpo porque com as explicações do professor eu percebi o mal que os anabolizantes fazem para o corpo; a questão de como cuidamos o nosso corpo, pois hoje em dia a moda está relacionada com a boa forma do corpo e assim as academias e outras formas de se exercitar surgem nos vendendo um modo de estarmos de bem com o espelho.* Apresento, então, o desenho:



Figura 28

Assim, a produção de audiovisuais encontrou grande aceitação por parte dos educandos pesquisados. Para esta tarefa, primeiramente, conversamos sobre aspectos biopolíticos que poderiam ser visualizados nos vídeos. Para esta realização, foram disponibilizados materiais de apoio no *blog Corpo e Sociedade* e realizado em sala de aula, com apoio do professor, um roteiro inicial sobre o que seria exposto no vídeo. A captação das imagens, a realização de entrevistas e a edição dos vídeos foram atividades extraclasses. Os vídeos foram apresentados para a turma e o professor sugeriu alguns aspectos que poderiam ser melhorados antes da entrega da versão final. Sobre a realização de vídeos em sala de aula, a pesquisadora Monica Fantin (2009) afirma que:

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve as dimensões cognitiva, psicológica, estética, social, os diferentes momentos de pré-produção, produção e pós-produção, e práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Nesta perspectiva, o audiovisual pode ser entendido como linguagem, pode ampliar repertórios culturais e pode desencadear novas sensibilidades e a experiência de fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, expressão e comunicação que faz parte de um processo coletivo e intencional. (FANTIN, 2009, p. 22).

Da mesma forma, um estudante expressou sua opinião sobre a realização dos vídeos: *pois é algo muito interessante, além de ter de usar criatividade você usa conhecimento.* Então, parece que as atividades de ensino em Sociologia foram positivamente avaliadas pelos educandos. Como exemplo, em outro desenho, há referências ao filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982), com a famosa cena da bicicleta voando em contraste com a lua, além da nave do extraterrestre. Há também uma referência ao filme *Matrix* (EUA, 1999) onde os personagens principais aparecem armados na parte inferior do desenho. Em destaque, na parte central, há referência à máquina fotográfica utilizada para o ensaio visual sobre a relação dos jovens com a tecnologia, há uma representação da apresentação aos colegas dos vídeos sobre as transformações do corpo e do computador utilizado para vários comentários sobre os filmes assistidos e sobre as atividades de ensino. Certamente, esses recursos tecnológicos também foram utilizados em outras disciplinas, mas como nesse desenho há referências aos filmes assistidos em Sociologia, infiro que os recursos foram desenhados principalmente pela utilização nesta disciplina.



Figura 29

Em outro exemplo, o desenho abaixo também representou os filmes enquanto atividades significativas. Na parte superior, uma jovem entediada parece olhar para a janela aberta em sua sala de aula. Abaixo desta cena, vemos a representação dos filmes assistidos nas aulas de Sociologia, talvez como eventos positivos e em contraste com o tédio reinante nas atividades normais.



Figura 30

Nesta figura, há uma imagem bastante recorrente nos desenhos que é a representação da sala de aula com uma janela aberta, da qual se vislumbra alguma paisagem, algum elemento da natureza, como uma abertura para o mundo exterior, neste caso: o sol e algumas nuvens. Arrisco-me a interpretar a janela como uma linha de fuga imaginária em contraste com o que acontece em sala de aula. Se a janela é o espaço da natureza, a sala de aula só pode ser um espaço de artificialismos e simulacros. Em muitas representações dos estudantes, a natureza é criticamente contrastada com aspectos da vida urbana, da tecnologia ou, no caso, com o simulacro que parece ser uma referência simbólica para a sala de aula.

Por fim, destaco que as noções de natureza presentes em muitos dos trabalhos escolares apresentados não foram diretamente abordadas em sala de aula pelo professor, além de algumas referências rápidas a essa noção para caracterizar a ficção científica. Sendo assim, a noção de *natural* pode ser parte do repertório cultural dos alunos, mobilizada para dar sentido e criar representações críticas sobre a tecnologia e sobre o corpo. Nos vídeos sobre as transformações do corpo, os estudantes criticaram várias das modificações possíveis por causa

de sua *artificialidade* ou de um suposto distanciamento da *naturalidade* das coisas. Do mesmo modo, a sala de aula foi constantemente criticada por ser um espaço distante da realidade das coisas do mundo, composta assim por simulacros e artificialismos. Diante disso, um dos estudantes escreveu que gostaria de aulas de Sociologia mais próximas dos acontecimentos reais: *seria divertido se saíssemos por aí para poder ver algumas relações mais detalhadas, coisa que não vemos quando saímos na rua normalmente.*

Os filmes e as atividades relacionados às temáticas de ensino trabalhadas durante o ano letivo de 2011 seguiram, não rigidamente, a lógica bimestral de organização curricular do IFRS/BG. Assim, todas as ações pedagógicas foram divididas em quatro etapas. Na primeira, fiz uma análise da noção de igualdade e de utopias sociais segundo as quais toda a vida social poderia ser definitivamente planejada. Neste sentido, uma das utopias de alguma forma presente na contemporaneidade pode ser aquela que vincula a tecnologia com a possibilidade de resolução de qualquer problema social⁵⁵. Para estas análises e introduzindo noções relativas à biopolítica, foi utilizado enquanto material didático o filme *Matrix* (EUA, 1999) e uma apresentação de *slides*⁵⁶ disponibilizada no *blog* da disciplina *Sociologia no IFRS*⁵⁷. Com o filme *Matrix* (EUA, 1999), encaminhei em sala de aula uma conversa inicial sobre o conceito de biopolítica, demonstrando a existência de um poder que condiciona e torna produtiva a vida humana, capturando-a para utilizá-la num determinado sentido. As perguntas fundamentais que nortearam os debates em sala de aula posteriores ao filme foram: é possível projetar uma sociedade futura onde todos possam ser iguais e felizes? A tecnologia amplia nossas potencialidades ou nos escraviza? A tecnologia desenvolve ou limita nossa imaginação? A tecnologia pode resolver os problemas fundamentais da sociedade contemporânea? Há uma forma definida de relacionamento entre os sujeitos e a tecnologia? Eu posso me apropriar criativamente da tecnologia existente? Ao final dos debates em sala de aula, os alunos elaboraram um texto para registro de suas análises do filme *Matrix* (EUA, 1999).

⁵⁵ Embora a tecnologia seja associada com muitos dos problemas ambientais do presente, há a idéia muito presente nos educandos de que sempre pode haver uma solução tecnológica para os problemas vividos, como no caso da violência. Como exemplo, veja a matéria *Câmeras de Segurança* na Revista *Tecnologia no IFRS* no anexo I. Como forma de ilustrar essa utopia, foi trabalhado em sala de aula o vídeo *História dos combustíveis fósseis em 300 segundos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XAiWe9tJK50>>.

⁵⁶ Essa apresentação de *slides* foi usada como introdução à exibição do filme. Dessa forma, chamei a atenção do educando para aspectos biopolíticos que estariam presentes nesta exibição. Estes *slides* estão disponíveis no link: <<http://www.slideshare.net/belinaso/apresentao-introduo-matrix>>.

⁵⁷ Este *blog* está disponível para consulta e foi especialmente desenvolvido para registrar as atividades de ensino durante o ano letivo de 2011. Acesse através do link: <<http://sociologiaifrs.blogspot.com.br/>>.

Além do texto, como sequência dos debates em sala de aula e para encaminhar o conceito de biopotência foram realizadas duas atividades de ensino que tentaram estimular o potencial de criatividade e criticidade do jovem: um ensaio fotográfico sobre a relação do educando com a tecnologia em geral, chamado de *Tecnologia Travesseiro*; o outro foi a realização de reportagens críticas sobre a tecnologia existente no IFRS/BG⁵⁸. As produções realizadas foram apresentadas para todas as turmas e ensejaram novos debates sobre as representações presentes nestes trabalhos. Houve, ao final desta etapa, também aulas no laboratório de informática onde os jovens comentaram sobre a realização do ensaio fotográfico e das reportagens.

A experiência de assistir ao filme *Matrix* (EUA, 1999) em sala de aula foi muito bem avaliada pelos jovens, embora a grande maioria não conhecesse o filme. Quando foi lançado, os jovens pesquisados eram muito novos e não acompanharam seu sucesso. Uma característica dos jovens que participaram da pesquisa e observada nos debates em sala de aula foi a de que eles assistem principalmente aos grandes lançamentos do cinema do momento. Eles também revelaram, em geral, que não gostam de assistir ao mesmo filme duas ou três vezes e que geralmente não assistem a filmes mais antigos. Assim, parece não haver um costume revelado de apreciar obras cinematográficas de outras décadas, de modo que mesmo sendo um filme que alcançou bastante sucesso de bilheteria, ele acaba por se tornar ausente na filmografia de cada jovem. Desse modo, utilizar *Matrix* (EUA, 1999) em sala de aula, certamente, amplia o repertório cultural do educando e faz com que cada um entre em contato com representações e aspectos das novas tecnologias digitais no momento em que se massificavam.

No questionário avaliativo, os jovens registraram uma nota de zero a dez sobre a importância do filme para as discussões em sala de aula. No caso de *Matrix* (EUA, 1999), apresento o resultado em números absolutos correspondente a cada nota:

⁵⁸ Uma compilação dessas reportagens formou a revista *Tecnologia no IFRS* que além de estar na íntegra no anexo 1, está mais bem analisada no capítulo IV.

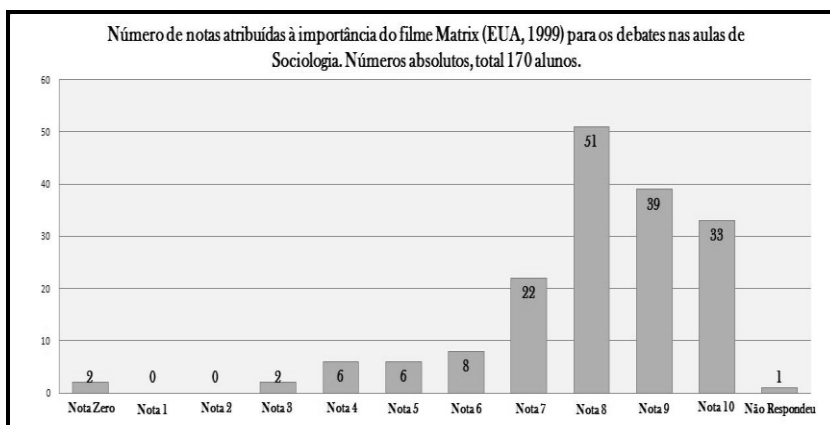


Gráfico 09

Assim, a grande maioria dos estudantes apreciou ter assistido ao filme, ressaltando de alguma forma seu potencial de análise da realidade social contemporânea. O principal aspecto analisado pelos estudantes através do filme foram as mudanças que a tecnologia acarreta na vida *natural* das pessoas. Certamente, o fato da ficção científica mostrar seres humanos hibridizados com máquinas marcou as representações dos estudantes sobre o filme. Assim, o estudante L. F. do 3º ano de informática expressou que: *a tecnologia afasta os seres humanos de suas características naturais, as vezes até fazendo com que as pessoas fiquem tão vazias de sentimentos e emoções quanto as máquinas*. Do mesmo modo, A. T. do 3º ano de Informática disse que: *o comodismo da tecnologia pode também fazer com que o ser humano não queira realizar suas funções mais básicas, como a reprodução*. A aluna P. M. do 1º ano de Enologia e Viticultura afirmou que: *nos tornamos sedentários e precisamos de máquinas para fazer coisas que antes eram feitas com independência, também fazendo perder algumas habilidades como o raciocínio rápido, pois sempre temos máquinas à mão para resolver as questões mais simples. [...] o ser humano deixa de ter sua importância e seus direitos de liberdade de escolhas*.

Outro registro presente nas análises dos educandos sobre o filme foi o do *risco* que o excesso de tecnologia pode acarretar para as sociedades humanas. Assim, A. L. do 2º ano de Agropecuária disse que: *O filme mostra que tudo em excesso pode prejudicar a vida mesmo que seja em forma de máquinas ou softwares. Incentiva também as pessoas a terem medo da tecnologia e mostra que algo, talvez, criado para o bem possa se tornar o pior mal para a vida*. Nessa fala há uma característica, em alguma medida, presente nas produções audiovisuais analisadas durante o ano: a de que vivemos numa *sociedade de risco*⁵⁹ onde um

⁵⁹ Para uma sistematização da noção de *sociedade de risco*, ver Bauman e May (2010). Segundo estes autores, *se tentássemos nos prevenir de todas as conseqüências indesejáveis, muito certamente avaliaríamos nossas ações num patamar altíssimo e nos condenaríamos a inatividade. Ao mesmo tempo, o risco não é o resultado de*

problema inesperado pode acontecer a qualquer momento. Nesse sentido, o principal *risco* que os jovens refletiram em relação às suas próprias vidas repletas de máquinas foi o de se tornarem *dependentes* da tecnologia. Os discursos antidrogas parecem ter sido mobilizados para representar os *riscos* envolvidos em suas relações com as máquinas. Assim, a aluna G. F. do 1º ano de Enologia e Viticultura afirma que: *as máquinas nos fazem ser dependentes delas, não nos deixando pensar e fazendo-nos cada vez mais sedentários e sem imaginação*. Então, as limitações que são normalmente vinculadas ao uso de drogas foram bastante usadas para a análise da tecnologia que está a disposição dos jovens que participaram da pesquisa.

Outro aspecto ressaltado nas análises dos educandos sobre o filme foi o maior controle que as tecnologias parecem desempenhar sobre o comportamento dos indivíduos. Assim, o uso das tecnologias disponíveis conforma um poder de subjetivação intrínseca a elas e tal fato foi analisado pela aluna C. P. do 2º ano de Agropecuária ao afirmar que as máquinas *podem disseminar na população o pensamento de incapacidade, pois tendo máquinas que façam o trabalho, as pessoas pensam que é muito difícil elas mesmas fazê-lo*. Da mesma forma, os estudantes observaram que a tecnologia atual pode fazer com que os jovens deixem de se socializarem diretamente, face a face, e se dediquem mais aos jogos eletrônicos e às redes sociais, influenciando assim diretamente em seus comportamentos. Essa influência da tecnologia na vida das pessoas foi analisada como algo opressivo pela aluna A. T. do 3º ano de Informática quando afirmou que o filme mostrava um *futuro controlado e opressivo, sem direito a explicações ou perdão. Um futuro superficialmente seguro, sem liberdade de expressão contra o governo das máquinas. Acredito e espero que o mundo não se torne assim, e se a possibilidade for muito grande, é a população que tem que ter consciência das consequências*.

Portanto, no filme *Matrix* (EUA, 1999) encontra-se um cenário metafórico dos sonhos e medos sobre o futuro da sociedade, o medo de que a tecnologia sempre aplicada na resolução dos problemas sociais acabe por gerar o fim da própria sociedade. Assim, no filme, máquinas dotadas com inteligência artificial e movidas à energia solar são surpreendidas por uma *crise* ambiental em que a atmosfera *queima* e não há mais raios solares na Terra. Como as máquinas foram programadas para buscarem novas soluções em contextos modificáveis, elas transformaram os cérebros e corpos humanos em fonte energética para sua sobrevivência. Os humanos vivem, então, conectados a uma realidade virtual que simula a organização social

ignorância ou falta de habilidade. Na verdade, trata-se do oposto, pois nasce de esforços crescentes visando ao ser racional, no sentido da definição e na concentração nos detalhes relevantes, julgados significativos por uma ou outra razão. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 181-182).

do ano de 1999. A *Matrix* é, nesse sentido, um software. Porém, em *Matrix*, há também a concretização do sonho de que a tecnologia apresente as condições para os seres humanos nascerem absolutamente iguais e assim permanecerem por toda vida. Na *Matrix*, todos os humanos são igualmente cultivados e vivem como pilhas. Todos vivem a mesma realidade concreta, numa bolha conectada à *Matrix*.

Esse futuro trágico não pode ser modificado através de novas tecnologias. O filme narra, portanto, a rebelião dos poucos que vivem fora da *Matrix* para encontrar aquele que possa destruí-la e libertar a população humana de sua existência virtual. Mas o problema do personagem *Cypher* permanece, tal como *Morpheu* o aponta no treinamento de *Neo*: nem todos gostariam de ser libertados e conhecerem a realidade da *Matrix*. Assim, o filme deixa em aberto algumas questões: será que a informação e o conhecimento poderiam alterar a sequência dos acontecimentos futuros? Será que o conhecimento do mal pode fazer com que nossas ações sejam diferentes e modificáveis no presente?

Na segunda etapa do ano letivo, fiz uma análise de cenários contemporâneos de suplício e sofrimentos coletivos. Nele utilizei os filmes *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002) e *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004), além de um ensaio escrito por mim⁶⁰ e críticas dos filmes publicadas em jornais. No início do ano letivo, ainda antes da exibição dos filmes, já havia trabalhado em sala de aula com o conceito de *vida nua* e com a figura do *homo sacer* através da leitura dramática do conto *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência* de Rubem Fonseca⁶¹. Como não é um texto muito longo, encaixa-se bem na dinâmica de uma aula, além do que leituras dramáticas sempre cativam bastante os jovens. As principais perguntas debatidas em sala de aula após as exibições dos filmes foram: há momentos ou situações cotidianas que causam sofrimento a muitas pessoas? Há pessoas vulneráveis que podem ser mortas sem que ninguém seja considerado culpado? Há pessoas que estão fora de qualquer ordenamento jurídico, ou seja, fora das condições chamadas de cidadania? Quais os processos sociais que transformam uma pessoa em um ser vulnerável? Para registros desses debates foi sugerido aos educandos que realizassem, em aulas no laboratório de informática, comentários críticos sobre os filmes.

⁶⁰ Trata-se do ensaio *Cenários de Suplício* disponibilizado através do link: <<http://www.espacoacademico.com.br/084/84guimaraes.pdf>>.

⁶¹ Sobre este conto escrevi o ensaio *Vidas Famintas* que para evitar ampliar os limites deste trabalho, deixei apenas disponível apenas pelo link: <https://docs.google.com/open?id=0B2ve_HRtDUKPYTdaOU1NZ09ydFE>.

Os filmes foram bem avaliados pelos estudantes, embora tanto *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002) quanto *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004) não tenham cenas de ação e as tramas estejam exclusivamente centradas nas condições existenciais dos personagens. Porém, os comentários dos estudantes destacaram principalmente o fato dos filmes relatarem uma realidade que permanece oculta nas cidades. Como exemplo, um educando escreve que *os filmes mostraram uma sociedade cruel, que existe entre nós mas não vemos*. Um aspecto importante a ressaltar é o de que os estudantes que participaram da pesquisa afirmaram que dificilmente assistem produções realizadas na América Latina ou na Europa. Acompanhe os gráficos abaixo, sobre as notas atribuídas aos filmes em relação aos debates realizados em aula.

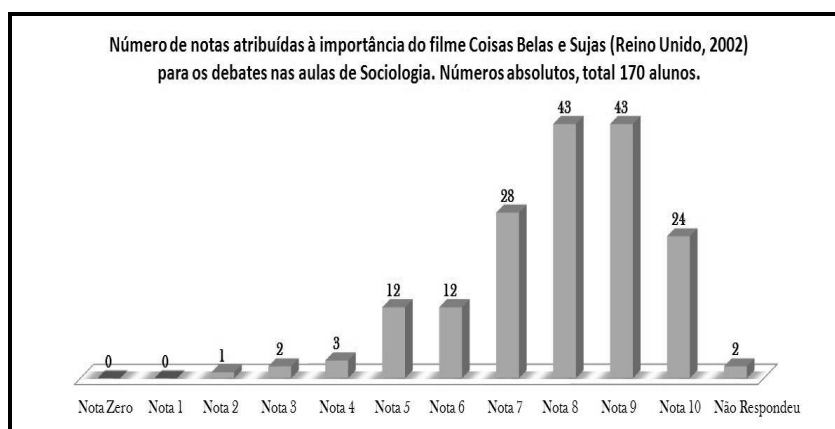


Gráfico 10

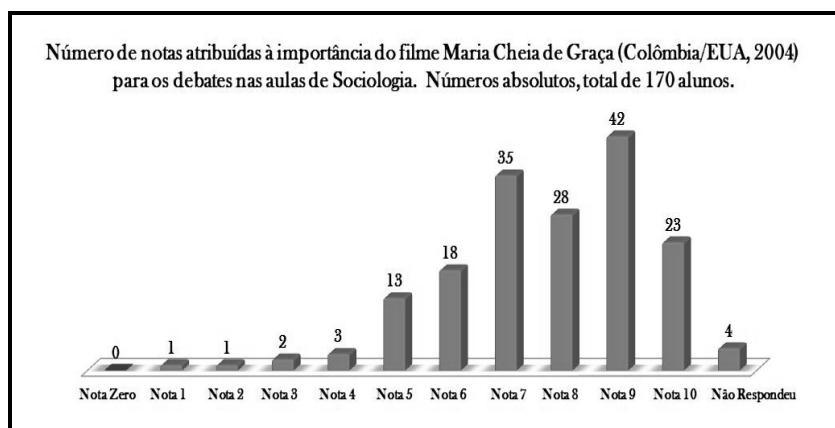


Gráfico 11

Lançado em 2002, O filme *Coisa Belas e Sujas* do diretor Stephen Frears expõe a fragilidade dos ideais igualitários em plena sociedade global. O filme retrata a vida de dois imigrantes ilegais em Londres: o nigeriano *Okwe* e a turca *Senay*. Eles compartilham o mesmo local de trabalho, um pequeno apartamento, a amizade e um amor interdito. Ambos foram empurrados para o exterior de suas *nações* por histórias de opressões e abusos, continuando numa existência repleta de explorações, só que agora no centro do capitalismo. O

filme está repleto de exemplos de suplício contemporâneo, ou seja, daqueles que sofrem não por uma condenação formal, mas pelo simples fato de existirem e de serem obrigados a disponibilizarem seus corpos. G. F. do 2º ano de Informática comentou que no filme os personagens precisam se destituírem de suas antigas identidades para conseguirem sobreviver no ambiente hostil representado no filme, certamente realizando esta análise influenciado pela noção de *vida nua* trabalhada em sala de aula. *No filme assistido vemos a realidade que vivemos neste mundo capitalista. As pessoas saem de lugares onde a pobreza, a fome, a miséria prevalece e migram para lugares que possuem uma imagem de "paraíso", onde a vida é mais fácil e existem muitas oportunidades. Porém, ao chegarem lá, encontram diversas dificuldades para se empregarem pelo fato de serem imigrantes e conseguir a nacionalização é algo muito complicado. Acabam submetendo-se a empregos clandestinos para conseguirem sobreviver no novo mundo. Essas pessoas acabam entrando em esquemas ilegais, como a doação de órgãos clandestina, para conseguirem facilidades, um reconhecimento mais ágil como cidadã legal. Perante essas situações, essas dificuldades, muitos acabam deixando de lado suas crenças, seus costumes, seus valores e tornam-se pessoas frias, calculistas, totalmente alheias a seu verdadeiro eu.*

O enredo do filme desenrola-se com o fato de *Okwe* ter descoberto que no hotel em que trabalha são retirados e vendidos rins humanos. Submeter-se a essas cirurgias e ganhar um passaporte europeu é a forma encontrada por imigrantes para se incluírem numa sociedade apenas interessada em suas forças de trabalho ou na utilidade de seus corpos. Em uma cena do filme, o gerente do Hotel, *Sneaky*, cobra de *Okwe*, que era médico na Nigéria, sua participação no esquema de tráfico de órgãos humanos: *Pare de agir como se você tivesse escolha*, diz *Sneaky*. Em outro momento, *Okwe*, deprimido por seus problemas, é enfático com *Senay* ao afirmar que ela deveria esquecer suas fantasias e se preocupar tão somente com sua sobrevivência. Essas passagens retratam a condição de vida dos personagens centrais da trama, ou seja, vidas às margens da dignidade, sem direito a nenhuma ficção existencial, que não possuem o direito de escolha de seus próprios caminhos. Nesse sentido, L. L. do 2º ano em Informática disse que: *O filme "Coisa Belas e Sujas" é muito realista e retrata tais fatos de maneira muito impactante, os personagens passam por situações de pura exploração, sendo tratados como objetos que podem ser descartados pelo gerente do hotel. Na situação em que estão Okwe e Senay, o passaporte e a identidade valem muito, eles são explorados ao máximo para poderem permanecer vivos naquele país, sendo que até se arriscam para retirar*

um rim e praticar atos sexuais. Mas como eles tem garra persistem e dão a volta por cima, Okwe volta para ver sua filha e Senay viaja para New York.

Em muitos momentos, o filme joga com as contradições existentes entre as imposições cotidianas e a dignidade humana. Os personagens lutam para não sucumbirem às pressões, numa cidade que os exclui da esfera de qualquer direito. Nesta luta precisam até mesmo abandonar ou infringir seus valores morais e religiosos de uma forma muito dolorosa para eles, como nas cenas em que Senay, muçulmana e virgem, é explorada sexualmente. Numa sociedade que os trata como objetos de uso, a permanência subjetiva de valores, sonhos e sentimentos parece ser o único meio de sustentar suas vidas. É a subjetividade que permite de alguma forma um espaço de autonomia e criatividade frente às pressões cotidianas. Assim, houve também comentários sobre o filme que o relacionaram com a falta de direitos dos personagens; como exemplo, a estudante A. C. do 2º ano de Enologia e Viticultura disse que: *Coisa Belas e Sujas é um filme muito tocante, porque retrata como as pessoas são inescrupulosas quando se trata de lucro. Os dois protagonistas do filme são explorados e humilhados ao longo de sua busca por uma vida melhor, pois no lugar onde estão não possuem direito nenhum. Ao mesmo tempo em que assistimos ao filme, acabamos ficando tocados por tudo aquilo que acontece com os personagens. E, embora seja cruel, sabemos que é a realidade.*

Dessa forma, o filme critica a apropriação da vida humana como algo utilizável e descartável. Seus personagens passam por situações de extrema exploração e lutam por permanecerem vivos e fiéis aos seus valores. A história de amor de *Okwe* e *Senay* neste cenário nos deixa uma lição final: a possibilidade, um fio de esperança, de que ainda há abertura para se encontrar saídas criativas mesmo para problemas terríveis.

É possível afirmar que os comentários sobre o filme *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002) foram muito influenciados pelos debates e pelos textos discutidos em sala de aula. Os debates serviram para compor um cenário biopolítico ao filme: a exploração do corpo dos personagens; a necessidade de sobrevivência; a necessidade de se despirem de suas referências culturais; a morte de uns para que outros mais ricos consigam viver; a falta de direitos que envolvem a vida dos imigrantes. Do mesmo modo, o filme foi analisado naquilo que ele pode ser vinculado à *noção* de biopotência, ou seja, a criatividade dos personagens para conseguirem escapar das garras de um poder de morte. Assim, as conexões estabelecidas entre os que habitam os subterrâneos da cidade tornaram possível a composição de uma linha de fuga.

Maria Cheia de Graça (Colômbia/EUA) do diretor Joshua Marston foi produzido em 2004 e documenta, entre o registro ficcional, a seleção, os preparativos e a execução de uma viagem de *mulas* para os EUA. Há nele um relato quase antropológico da atuação das redes de tráfico, cujo ponto alto está nas cenas de preparação das cápsulas de cocaína a serem engolidas pela protagonista. Assim, o filme é um impressionante mapeamento dos caminhos que levam da vulnerabilidade para a marginalidade social. A vulnerabilidade expressa-se numa situação social em que qualquer coisa de ruim pode acontecer aos indivíduos sem que ninguém seja culpável, ou seja, sobre ninguém recaem responsabilidades jurídicas ao que venha acontecer com o vulnerável. Essa situação social de vulnerabilidade se apresenta como uma oportunidade de cooptação e de seleção para as redes criminosas, pois os vulneráveis ainda possuem um corpo a ser explorado. Nesta situação, as leituras corriqueiras e mais confortáveis são as que culpam os próprios indivíduos por suas *escolhas*, como se todos fossem plenamente capazes de empresariarem suas existências de forma ampla e irrestrita.

No filme, *Maria* vive numa cidade pequena e interiorana da Colômbia marcada pela pobreza. Ela precisa se submeter ao trabalho na única indústria exportadora de flores da localidade e a situações de humilhação, até que num ato de coragem, pede demissão. Há uma nítida falta de oportunidades de trabalho e educacionais naquele local, o que faz sua mãe se afligir com as intencionalidades da filha de sair da cidade: *Maria, você não entende nada do trabalho em escritório.*

A situação de vida da protagonista de *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004) está marcada por uma situação clara de vulnerabilidade social; nesta posição, o poder soberano representado no filme pelo tráfico de drogas internacional captura sua vida e, assim, dispõe dela como bem entende. A captura de *Maria* pode ser lida através do duplo abandono da personagem, abandono das condições de vida digna propostas pelas noções de cidadania e abandono dos referenciais religiosos do catolicismo. Sobre o estatuto dessa vida abandonada de *Maria*, é interessante acompanhar a sistematização de Aran e Peixoto Júnior (2007) da noção de *vida nua* em Agamben:

Tendo como referência a discussão sobre o estado de exceção no âmbito do direito e a conseqüente teorização sobre o limite da ação humana expressa no exercício da soberania, Agamben pretende compreender qual seria o estatuto da vida presa e abandonada à decisão soberana. Para isso o autor se apropria da noção de sagrado (*sacer*), a qual, fora dos domínios do direito penal e do sacrifício, estaria na origem da política: “soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera. A vida sacra ou vida nua seria, nestes termos, aquela que constitui “o conteúdo primeiro do poder soberano”, exprimindo o caráter originário da sujeição da vida a um poder de morte. (ARAN; PEIXOTO JUNIOR, 2007, p. 853).

Porém, nota-se que a principal motivação das ações de *Maria* está em seu desejo de migrar para os EUA e escapar da vida que até então levava na Colômbia. *Maria* alimenta o sonho de se arriscar numa *terra de oportunidades* e utiliza como única forma de conseguir acesso a esse mundo o tráfico de drogas. Num primeiro momento, os EUA são representados como ideal de vida para os imigrantes do filme; assim, aparecem seus prédios imponentes, seus túneis e viadutos causando impactos na sensibilidade interiorana. Porém, a representação dos EUA assume ares ambíguos no decorrer do filme, alguns sonhos permanecem ao longo da trajetória de *Maria*: o de conquistar uma vida melhor e com mais oportunidades para o filho em gestação e o de resgatar um sentimento comunitário em terra estrangeira; ao mesmo tempo, encontram-se com as opções únicas do trabalho precário e a vida apertada num apartamento de subúrbio.

Os estudantes parecem ter compreendido que o que estava em jogo no filme era a vida de *Maria* e a utilização de seu corpo pelos traficantes. Nesse sentido, L. I. do 3º ano de Informática disse que: *o filme fala da vulnerabilidade das pessoas. Elas estão a margem da sociedade sem aprendizado em um lugar com poucos empregos e mal remunerados. E então os traficantes se aproveitam da situação e convidam essas pessoas a trabalharem para eles como "mulas", levando as drogas em cápsulas no estômago para os EUA. E por falta de opções melhores as pessoas aceitam arriscar a vida por cerca de 5000 reais.*

A utilização do corpo de *Maria* por um poder de morte está presente em outros comentários. Porém, há representações de que é preciso que o *Estado-nação* inscreva novamente estes corpos no contexto de uma vida digna e com acesso aos direitos. Assim, a estudante A. P. do 2º ano em Agropecuária disse que: *Muitas pessoas, assim como a Maria do filme "Maria Cheia de Graça" se encontram nestas situações de vida e decidem fazer de seu corpo um meio de transporte de drogas. Estas pessoas, são certamente, cidadãos que não encontram em seu país maneiras adequadas de se viver, característico da pobreza, que faz com que as pessoas se submetam a qualquer tipo de ação, como por exemplo o caso das mulas, ou até mesmo de outros casos como a prostituição. Todos estes exemplos são casos onde o governo daquele país deveria se manifestar e dar um apoio maior a estes necessitados, que certamente não estão passando por isso por escolha própria, e sim porque necessitam deste meio para a sua sobrevivência.*

Outro comentário se refere à efetividade do *estado de exceção* em nossa realidade social, comparando este *estado* aos princípios dos direitos humanos que na visão do estudante deveriam ser vigentes. Assim, D. A. do 2º ano em Agropecuária disse que: *O que realmente*

me preocupa em relação as pessoas que são exploradas (sejam elas mulas, escravas ou de qualquer outro tipo) é o que diz respeito a condição em que nossa sociedade se encontra atualmente. Se analisarmos com "um olhar sociológico" as causas desse problema, até os mais leigos na minha opinião chegarão a conclusão de que isso acontece basicamente por ainda no século XXI não termos uma organização social eficiente, no que diz respeito a tudo o que esta garantido por uma declaração de alcance mundial: a declaração dos direitos humanos, que diz que TODOS os seres humanos tem direito a uma vida digna.

Assim, grande parte dos comentários sobre o filme *Maria Cheia de Graça* (Colômbia, EUA, 2004) se referiram ao fato da personagem principal estar excluída da esfera dos direitos e, nesse sentido, o que sobra a ela é apenas seu corpo disponível. O poder que a captura para o tráfico de drogas aproveita de sua vulnerabilidade e de seu abandono por qualquer esfera pública e tem para com ela apenas uma relação com o seu corpo biológico. Assim, o personagem que a entrevista, como numa seleção de emprego formal, para avaliar sua disponibilidade ao tráfico de drogas pergunta a *Maria: Como está seu organismo? Como funciona seu estômago?* Sobre as relações do poder soberano com o corpo dos vulneráveis, analisadas por Agamben, a pesquisadora Sandra Caponi (2004) afirma que:

Se a condição humana é definida pela vida política e pelo diálogo argumentativo entre iguais, isto é como *zoon logon ekhon* (como ser vivo capaz de fala); seu contrário, como afirma Arendt (1993), o que caracteriza a vida nua e sem consequência política é o *aneu logou* (sem logos), uma vida sem significação alguma, uma vida que se esgota no próprio fato da sobrevivência, na sua característica única de “ser vivo”. A esse “corpo espécie” não lhe correspondem outros direitos mais que sua natalidade, sua reprodução e sua morte. Ela pertence inteiramente ao registro do biológico, da pura corporeidade. Conseqüentemente, suas conquistas e lutas prescindem de argumentos e devem estar fundados na aceitação passiva de ordens ou na violência e na força. A vida nua, isto é, “a vida matável e insacrificável do *Homo Sacer*” (Agamben, 2002) persiste nas margens da mesma sociedade que diz garantir os direitos humanos fundamentais e universais. (CAPONI, 2004, p. 453).

Outros comentários exploraram a questão do abandono dos referenciais religiosos da personagem. Assim, a vida de *Maria* tinha perdido qualquer sentido transcendental, tal como a cultura tradicional de seu local de moradia não era mais um referencial viável para superar seus problemas cotidianos. Já outros exploraram algo comum nas representações dos estudantes que é a responsabilização individual pelos acontecimentos da vida. Assim, trata-se no fundo de pensar que qualquer comportamento pode ser referido a um sistema de escolhas pessoais. Como exemplo desses comentários, a estudante V. R. do 2º ano de Agropecuária disse que: *O filme relata a vida contraria de Maria (mãe de Jesus). Trazendo no filme o nome da mesma, para causar um maior impacto, mostrando a realidade atual. Foi assim, no meu ver que o filme ocorreu, tentando fazer com que nós vejamos a realidade dos dias de hoje e*

ao mesmo tempo possamos comparar ambas. Lembrando que quando digo "este passado" me refiro a uma mulher pura, digna de santidade. Ver a realidade as vezes nos deixa pasmo, sabemos que as drogas estão no nosso dia-a-dia porém, quando vemos este fato ocorrendo com uma mulher, jovem, grávida, que se submetendo a virar uma "mula", em troca de dinheiro, eu ao menos paro pra pensar; a que ponto chegamos? Será que ela precisava realmente fazer toda esta desgraça? Isso fica pra cada um pensar o que bem entender.

Outros comentários exploraram a sequência de acontecimentos que levaram *Maria* a ser *mula* do tráfico; assim a estudante S. H. do 2º ano de Enologia e Viticultura afirmou que a situação de vulnerabilidade de *Maria* já estava presente antes de ser capturada pela rede de traficantes. Dessa forma, retira um pouco o peso das escolhas pessoais e de sua responsabilização pessoal: *o filme trata, muito mais do que simplesmente tráfico de drogas, a situação que leva as pessoas a se submeterem a isso. Maria sempre teve uma vida complicada, em uma comunidade pobre, sem horizontes de futuro ao ali viver. Carente de oportunidades, de entendimento, apoio público, e religiosidade, mesclado com as brigas constantes com o namorado e mãe, Maria sente-se reprimida pelo lugar onde vive. Assim, sua vulnerabilidade é percebida por exploradores da região, que oferecem uma escapatória como forma de oportunidade. Aqui, há a questão da exploração do corpo de Maria e de outras jovens, problema que não se mostra apenas no filme, mas que é refletido na nossa sociedade atual. Com isso, corpos jovens são submetidos a exploração do tráfico de droga, servindo como "mulas" para transporte de substâncias ilícitas. Um mundo onde o perigo, o medo e a possibilidade de morte são constantes.*

Portanto, em *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004) e *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002) encontramos vidas que foram meramente transformadas em corpos disponibilizados ao poder soberano, vidas que poderiam ser dispostas e utilizadas sem que ninguém fosse responsabilizado. Primeiramente, vemos os abusos e as explorações que sofria em seu emprego na Colômbia na fábrica de processamento de rosas, depois as tentativas de sua família em fazê-la seguir os padrões tradicionais de comportamento, o que para ela era impossível. Por último, sua disponibilidade para ser *mula* do tráfico como única alternativa viável para fugir da Colômbia, neste último caso, sua vinculação com um poder de morte, torna ainda mais exposta sua vida e sua caracterização como *sacer*. Os estudantes analisaram os filmes pensando muito nas possibilidades dessas vidas serem novamente enquadradas em termos jurídicos, nas possibilidades delas conquistarem novamente cidadania e, assim, criticaram o Estado por não conseguir incluí-la nos seus ordenamentos. Porém, as noções de

responsabilidade individual também estiveram muito presentes. Da mesma forma que *Okwe* e *Senay, Maria* utilizou de estratégias criativas para escapar de seus alçozes e o filme menciona as redes de solidariedade entre os imigrantes como a forma que se utilizam para *sobreviver* nesses cenários. Por fim, uma questão permaneceu em aberto: como escapar aos poderes que querem utilizar nossas vidas para suas finalidades?

Numa terceira etapa do ano letivo, fiz uma análise sobre a definição do *humano*. Assim, foi debatido primeiramente sobre as representações de corpo que fazem a separação entre aqueles considerados saudáveis e os que são considerados doentes. Para tanto, resgatei algumas representações do ideário nazista sobre saúde e beleza através de uma apresentação de *slides*⁶². Em sala de aula, trabalhei com o conceito de *estado de exceção*, enquanto um espaço em que a normalidade das relações sociais está suspensa. Outro conceito importante foi o de *poder soberano*, que decreta a suspensão da normalidade dos fatos e, assim, pode enquadrar a vida de qualquer pessoa em renovadas normatizações. Para ilustrar a análise desses conceitos com os educandos, assistimos dois episódios da série *House M.D* (EUA, 2004) e foram disponibilizados materiais no *blog Corpo e Sociologia*. As perguntas fundamentais para debate e reflexão sobre a série *House M.D* (EUA, 2004) foram: é possível remodelar o corpo e a vida humana? Por ser o corpo humano falível estaria justificado o recurso a agentes químicos ou tecnológicos para melhorá-lo? Em que situações e lugares meu corpo pode ficar disponível para qualquer intervenção? Quem tem poder sobre o meu corpo? Meu corpo é livre na escola? Meu corpo na sociedade atual é obrigado a ser cada vez mais produtivo? Como encaminhamento destes debates, os jovens foram divididos em grupos e cada qual produziu um vídeo sobre alguma transformação corporal. Os temas dos vídeos surgiram quase espontaneamente em sala de aula através de uma chuva de idéias. Assim, houve temas recorrentes como: metabolizantes, alimentos gordurosos, remédios, próteses mecânicas, exercícios físicos, mudanças de sexo, silicones, cremes anti-rugas, tinturas de cabelo, tatuagens, etc.

Então, para desenvolver uma temática nas aulas de Sociologia, o trabalho com séries de televisão pode ser promissor, primeiro pelo tempo de duração de cada episódio, em torno de 45 minutos, o que possibilita usar o período de uma aula para assisti-lo. Geralmente, as séries possuem acontecimentos envolvendo a vida dos personagens que se desenrolam em mais de um episódio; então há a necessidade de contextualização da trama, porém, no caso de

⁶² Estes *slides* estão também disponíveis através do link: <<http://www.slideshare.net/belinaso/corpo-doente-14602935>>.

House M.D em cada episódio há uma temática central que pode ser explorada em aula. Este artefato cultural tem sido muito consumido nos últimos tempos, principalmente por um público mais intelectualizado, conforme algumas reportagens do jornal *El País*, em canais por assinatura, os quais têm investido cada vez mais recursos nesse tipo de produção. Dessa forma, por atingir grandes públicos, as séries de televisão ganham destaque na imprensa. Assim, o público que assiste a séries de televisão tem mudado ao longo dos últimos anos conforme a análise de Arnaud Rindel e Dominique Pinsolle no jornal *Le Monde Diplomatique*. Os autores comparam as novas séries com o que estava disponível ao público até os anos 1980:

Se esse tipo de série satisfazia então os fãs, o público letrado ainda não se decidia a trocar seu cartão da biblioteca por um controle remoto. Seria preciso esperar até que o canal de TV paga Home Box Office (HBO) se tornasse, no final de 1990, “a” referência em matéria de séries de qualidade para que a atitude dos meios intelectuais em relação à televisão mudasse radicalmente. Lançada em 1972, a HBO começou, depois de algumas experiências, a investir fortemente na área de produção de séries na década de 1990. A partir de 1995, o orçamento anual dedicado à programação original da rede passou de US\$ 50 milhões para mais de US\$ 300 milhões.⁴ A rede escolheu como alvo grupos sociais até então pouco interessados pela televisão (PINSOLLE; RINDEL, 2011, p.34).

Dessa forma, algumas séries além de alcançarem grande popularidade, como parece ser o caso de *House M.D*, começaram a ganhar um *status* de grandes produções de mídia por parte da crítica especializada. Assim, o jornal *El País* publicou uma análise, no dia 03 de novembro de 2012, sobre as séries televisivas, que questiona se não estamos diante da 8^o arte. Do mesmo modo, Pinsolle e Rindel (2011) analisam que as séries televisivas:

como *Família Soprano*, *A sete palmas* (2001-2005), *The Wire* (2002-2008), *Treme* (2010) ou *Boardwalk Empire* (lançada em 2010) adquiriram o status de jóias de uma “Oitava Arte” que teria conquistado seus títulos de nobreza em face de uma fria produção cinematográfica. Hoje, a HBO já não é a única representante do que poderia ser chamado de “terceira era de ouro da televisão” – o sucesso atual de *Mad Men* coincide com a perda de velocidade do canal. Essa mania de “seriêfilos” é sem dúvida a maior façanha realizada pela HBO, ainda que a ala mais exigente do seu público tenha criticado a decisão de interromper séries ambiciosas (como *Carnivale*, em 2005), e algumas vozes discordantes, como a do diretor Jacques Audiard, denunciem um culto das séries que têm como tendência a morte de uma certa cinefilia. Apesar dessas reservas, o canal encontra entre seu público seus melhores promotores, fãs de intrigas complexas e personagens profundos dimensionados para ser o assunto de intermináveis discussões, desde fóruns on-line até simpósios acadêmicos. (PINSOLLE; RINDEL, 2011, p.34).

Sendo assim, os *seriêfilos* também poderiam ser encontrados entre os jovens pesquisados. Neste caso, 53% dos alunos entrevistados revelaram que costumam acompanhar ao menos uma série de televisão, ou seja, talvez não sejam simples espectadores esporádicos, mas telespectadores habituais através de canais por assinaturas ou através da internet em sites que disponibilizam *downloads*, como comentaram vários jovens em sala de aula. Sobre o

hábito de assistir séries televisivas dos jovens do IFRS/BG, acompanhe o gráfico abaixo:

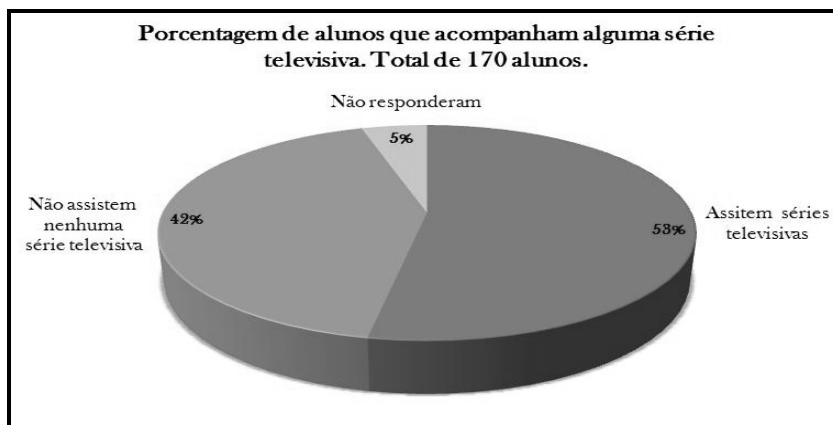


Gráfico 12

Assim, 90 jovens dos 170 que compuseram a pesquisa revelaram ter o hábito de assistir alguma série televisiva. Entre esses 90 jovens, a quantidade de séries assistidas pode variar conforme está representado no gráfico abaixo:

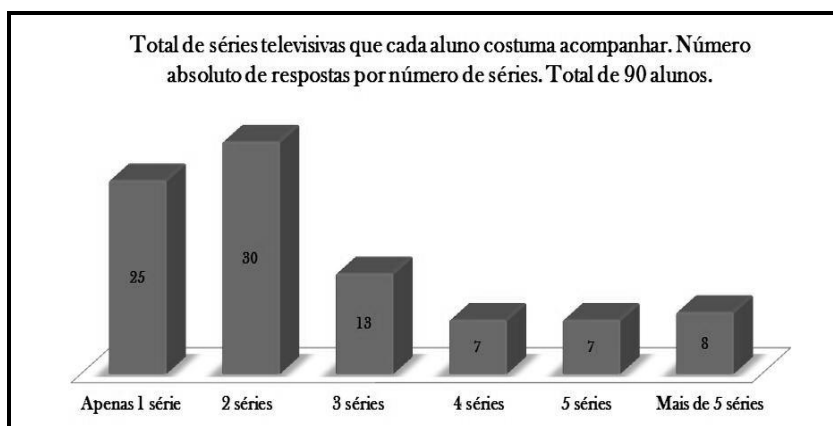


Gráfico 13

Dentre as séries assistidas pelos jovens participantes da pesquisa, *House M.D* ganha destaque, pois a grande maioria revelou que já havia assistido pelo menos uma vez algum episódio completo da série. Veja o gráfico abaixo:

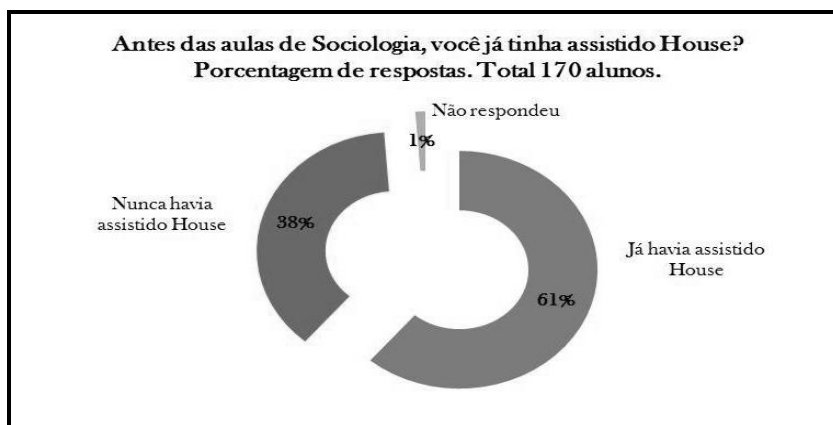


Gráfico 14

Sobre *House M.D.*, O jornal gaúcho Zero Hora de 28 de novembro de 2009 publicou um ensaio, em seu suplemento de cultura, criticando ironicamente o seriado norte-americano. Segundo o jornal, a série era assistida naquela data, apenas nos Estados Unidos, por mais de 16 milhões de pessoas. O sucesso da série parece ter sido grande no Brasil, já que foi veiculada na televisão aberta. Assim, o jornal expõe uma foto de meia página do personagem *Gregory House* possivelmente para chamar a atenção do público. Porém, o ensaísta pergunta-se sobre o porquê de tantas pessoas perderem seu tempo com essa série, ao invés de procurarem informações mais importantes sobre política, economia, etc. Por que as pessoas não trocam o personagem *House* por filmes com narrativas mais *cults*? Por que não procuram outro divertimento qualquer no horário da série? As opiniões do articulista são questionáveis mesmo para aqueles telespectadores que não se sentem *viciados*, acusados de absoluta *alienação*: *de segunda a quinta, o canal pago reprisa episódios num horário complicado, às 20h, o mesmo do Jornal Nacional. O presidente Lula está no seu segundo mandato, é isso mesmo? Parece que em 2008 se iniciou uma grave crise econômica.* (GUTKOSKI, 2009). Conforme a opinião do articulista, a série se resumiria a um desfile de minorias, a um médico amoral e excêntrico que nos faz rir e a uma gama de casos médicos bizarros cujos diagnósticos são o centro da narrativa. Assim, a loucura não seria característica exclusiva do personagem *House*, mas principalmente dos telespectadores que se prendem a essa série e deixam de vivenciar o mundo através do *Jornal Nacional*.

Se fosse assim, qual seria o interesse de algum professor refletir sobre o conteúdo narrativo da série *House M.D* em sala de aula? Ao contrário desse articulista, que parece carregar um preconceito muito comum contra tudo aquilo que não é considerado *alta cultura*, acredito que a série *House M.D* carrega nas relações entre os personagens muitos aspectos que podem ser analisados, revelando conceitos e cenários biopolíticos em sala de aula. Os educandos, ao comentarem sobre a série, mencionaram principalmente o comportamento fora do convencional de *House*: *Gostei de House, pois é uma série que nos faz refletir a respeito de cada episódio e sobre o comportamento do personagem principal ao longo da série; acho que não é uma série muito boa, porque o Dr. House é sarcástico, grosso, etc. E isso pode passar uma visão ruim pra os alunos e ensiná-los coisas ruins; Dr. House é um médico com comportamentos estranhos.*

Em relação a esta série, sou muito mais simpático a outro tipo de crítica, como a que foi publicada no jornal espanhol *El País* no dia 20 de maio de 2008. Nele, o jornal afirma que séries de grande sucesso como *House M.D* definem *uma nueva era de la ficción televisiva*

que, gracias a internet, há cambiado la relación entre el espectador y la producción de entretenimiento. Algunas son buenos ejemplos de cómo esa ficción es capaz de crear opinión. Um caso claro es *El ala oeste de la Casa Blanca*. Según algunos expertos, há sido capaz de generar outra visión de la práctica política, o al menos de parte de ella. Neste sentido, pode-se argumentar que o cenário de exceção onde transcorre a série *House M. D* desfaz no imaginário dos telespectadores antigas fronteiras da modernidade, tal como aquela que define o conceito de corpo humano. Com isso, insere o público em novas dimensões da vida humana, possibilitadas por uma crescente imbricação homem-máquina.

Assim, *House* exige uma extrema disposição dos pacientes para suas experiências diagnósticas, não se importando com o sacrifício das subjetividades ou identidades de seus pacientes e os faz aceitar, como condição de sobrevivência, os mais diversos suplícios. Dessa forma, as experiências de *House* para chegar ao diagnóstico correto ocorrem sobre um corpo em crise, que está diante da morte. Talvez, esse cenário de exceção faça de alguma forma que o telespectador conviva positivamente com a idéia de hibridização homem-máquina, devido ao medo generalizado de um corpo humano corruptível.

Desse modo, em *House M. D*, nos deparamos com um corpo falível, um corpo que pode entrar em colapso a qualquer momento e, por conta disso, a série pode inscrever todos os corpos em cálculos de riscos e em possíveis intervenções técnico-científicas. Talvez haja, assim, uma *utopia* voltada à obtenção de um corpo infalível que de alguma forma parece ser difundida em *House M. D* e se generaliza no imaginário social, tal como se encontra descrita pelo pesquisador Gaya (2005):

O que parece é que, embora haja semelhanças na aversão ao corpo, evidentemente há diferenças importantes entre o idealismo platônico de um espírito liberto de seu corpo-prisão para viver no mundo das idéias, e este dualismo presente no neo-idealismo tecnocientífico e pós-humanista de nosso mundo contemporâneo. Se, por um lado, o destino do dualismo platônico nos leva a desdenhar de nosso corpo em busca de um mundo imaterial e perfeito, o mundo das idéias, por outro lado, na perspectiva da inteligência artificial, da nanotecnologia e do ciberespaço, imaginada por parte de cientistas, engenheiros, pensadores e artistas da cibernética, o sonho é transportar nosso espírito para uma máquina superior. Escanear nosso espírito para um corpo-máquina sofisticado e capaz de ser mais competente e fiável que nosso corpo biológico. (GAYA, 2005, p. 332).

O personagem *House* já é em si mesmo um híbrido: ele se constitui com base numa série de valores, atitudes, perspicácias emaranhadas com as cápsulas do remédio vicodin® e com sua eterna bengala. Para *House* não há normas convencionais que controlem suas atitudes: há uma imprevisibilidade ou indeterminação em sua conduta pessoal e profissional. Assim, há em *House* uma individualidade potencializada por sua condição de híbrido: um corpo falho que ao necessitar de uma bengala e do remédio para dores vicodin® transforma-

se em algo novo que supera a normalidade das condutas humanas. Por isso, *House* é a todo o momento questionado por seu pertencimento ao gênero humano, em suas atitudes está ausente qualquer emoção, além daquilo que caracterizaria qualquer *ética médica*, porém são atitudes altamente eficientes que fazem com que seus pacientes sobrevivam.

Então, pensei com os educandos sobre o estatuto do humano, sobre o seu corpo biológico e sobre o outro com o qual se hibridiza ou se conecta, que pode ser qualquer coisa: metais, próteses, remédios, etc. O interesse maior dessa temática nas aulas estava no processo de fabricação ou manipulação do corpo humano, além das normas para sua aceitação social. Assim, alguns questionamentos foram explorados em sala de aula: será que o humano sempre foi pensado como aquele que abandona sua *porção animal*, seus instintos? Será que o humano é aquele que sempre conseguiu dar uma finalidade racional e moral a todos os aspectos da sua vida? Será que o humano também terá que escapar da disfunção de seus órgãos vitais? Será que a morte perdeu qualquer sentido? É preciso preparar o humano para novas funções fisiológicas que escapem da decadência e que consigam adiar para sempre o envelhecimento? Será *House* um divulgador do horror indiscriminado da morte ou do medo de um corpo corrompido por cânceres ou aberto a ser atacado por vírus, bactérias, substâncias químicas ou doenças autoimunes? Será *House*, então, um divulgador da *utopia* de um corpo incorruptível e necessariamente híbrido? O corpo fisiológico do homem pode ter sido historicamente supliciado, disciplinado e controlado para dele arrancar uma *forma de vida* e, com isso, adequá-lo à produção econômica. O corpo biológico, talvez, nunca tenha deixado de ser um resíduo inquietante da junção do humano com as máquinas modernas. O corpo corruptível permanece como o resíduo biologicamente determinado desse homem que construiu sua humanidade opondo-se àquilo que qualificou como característico da natureza: a determinação genética e instintiva, além da carência de cultura e emoções.

Dessa forma, o humano parece construir-se numa luta sempre ritualizada e renovada de sua potência vital contra as suas determinações biológicas. Nesta luta, há uma série de perigos advindos da natureza e da ciência, num campo de batalha anômico. Nesse sentido, qual é a *utopia* do humano que está sendo projetada em nossa época? Qual é o humano que emerge das novas possibilidades técnicas que transcorrem no tempo presente? O espaço bélico do humano para com aquilo que o determina poderia, então, ser pensado como uma zona de indeterminação ou de exceção onde qualquer intervenção pode se tornar possível? Este espaço poderia ser o *habitat* característico do *homo sacer* que se transformaria no paradigma do humano frente à suspensão de qualquer princípio ético exigido por esse

enfrentamento? O interessante é que, talvez, a *utopia* esteja na imaginação de uma era pós-bélica e de reconfiguração definitiva do humano, pela exclusão de qualquer fator que o determine biologicamente, embora com o custo de sua inclusão absoluta em poderes biopolíticos. Como exemplo, da disputa de *House* com sua perna doente, não mais produtiva, incomodativa, determinada a doer, nasce, talvez, um *House* que se liberta de sua dor através de um comprimido que o faz mais inteligente e perspicaz.

Assim, trata-se de uma luta do homem-espécie e do homem-população contra a morte e o desaparecimento. Dessa forma, meu interesse em sala de aula estava na construção do cenário onde esta luta se processa em *House M.D.* Nesse terreno belicoso do hospital, há de se esperar uma série de práticas atravessadas pelo biopoder. Isso, porque a disputa humana contra seu corpo falho, determinado biologicamente, talvez tenha como finalidade a reconstrução fisiológica do corpo humano que, ao ser atacado por inúmeros perigos, se reinveste de novos poderes, novas funcionalidades, novas configurações tecnológicas, elétricas ou químicas, para fazê-lo funcionar mais e melhor.

Assim, me parece provável que a análise de uma narrativa como a da série *House M.D.* possa demonstrar que o biopoder necessita de uma zona de indiferenciação, onde as subjetividades e as identidades percam sentido e se esfumecem para que apareça um corpo nu que será reconstituído. No raio de ação de *House* há sempre um corpo que não está nem plenamente vivo nem ainda cadavérico, para ser recomposto e retalhado, alcançando um novo ideal, um patamar que os corpos *saudáveis* e *naturais* não conseguiriam alcançar, mas apenas os “disformes” ou os “disfuncionais” que, em sua luta contra as determinações que neles habitam, seriam potencializados por técnicas renovadas do biopoder.

Então, *House* é aquele que decide sobre o *estado de exceção*. Ele decide se o corpo doente exige diagnóstico diferenciado, ou seja, se não está mais na alçada comum dos diagnósticos, foge à regra e precisa, então, ser tratado diferentemente. Nesse sentido, toda a série transcorre num *estado de exceção* efetivo, no qual a normalidade dos diagnósticos é suspensa e, assim, nas ações de *House*, a norma e o ato não são diferenciados, sendo que na série há uma forte prevalência do risco de se descobrir gravemente doente em qualquer situação. Portanto, é *House* quem decide sobre a normalidade dos casos, sendo que qualquer um pode ficar doente de uma hora para outra: a exceção estaria apenas naqueles casos que exigiriam os diagnósticos diferenciados de *House*. Em geral, *House* não aceita prontamente a indicação de sua equipe sobre a necessidade de diagnóstico diferenciado que um caso parece exigir. É apenas ele, sua observação, que é capaz de definir os casos de *exceção*. Qualquer

contestação ou indicação de sua equipe, evidentemente, irritam *House*, pois sempre está em jogo a sua prerrogativa soberana da decisão.

Na série, *House* encontra, também, uma resistência dos próprios pacientes em disponibilizarem seus corpos. No geral, como não há sinais evidentes sobre qual doença que os está afetando, ele precisa de uma atuação ilimitada sobre os seus corpos. Na série, há uma recusa deliberada de *House* em conhecer e interagir com seus pacientes de um ponto de vista *humanitário*, ou seja, que levasse em conta seus sentimentos, apreensões, medos, crenças, etc. *House*, enquanto soberano, liga-se exclusivamente às suas *vidas nuas*, ou seja, despoja-as completamente de suas qualidades identitárias. Portanto, *House* possui um pragmatismo eficaz em suas ações, ele vive intensamente o presente, concentrando-se totalmente na realização do diagnóstico. Ele não procura justificativas morais para as suas ações; afinal, como elas estão inscritas no terreno da necessidade, não deve haver diferença entre norma e ato; todos os seus atos são justificáveis enquanto exceção, num combate cotidiano contra um corpo humano falho que insiste em adoecer.

Com o ano letivo já em seu final, com menos tempo para desenvolver esta última temática, fiz uma análise em sala de aula sobre o enquadramento científico da vida. Ou seja, a biopolítica contemporânea, ao produzir efeitos na vida das populações, utiliza-se do conhecimento científico como forma de esquadrihar o corpo de qualquer indivíduo para, através de intervenções pontuais em cada organismo, produzir efeitos nas populações. Assim, foi discutida em sala de aula a noção de que algumas vidas podem ser usadas pela ciência para que outras vivam mais e melhor. O filme utilizado para esse debate foi *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982)⁶³. Neste filme, é interessante o fato de que cientistas estavam no percalço do E.T. para torná-lo um objeto de estudos científicos. O filme era pouco conhecido entre os educandos e acabou sendo o que mais chamou a atenção entre todos os projetados. Além das metáforas biopolíticas presentes no filme, ele também foi utilizado para, na esteira de Giorgio Agamben (2009), serem discutidas e analisadas as relações de amizade, com a mesma intenção do conceito de biopotência utilizado nesta pesquisa: possibilitar uma linha de fuga que aponte para a criação de relações humanas que resistem aos enquadramentos biopolíticos de captura e utilização da vida do outro. As perguntas lançadas para o debate em sala de aula após o filme foram: é preciso que alguns seres vivos sejam descartados para que outros vivam

⁶³ Sobre este filme, escrevi o ensaio *A Inconveniente captura científica do outro* que analisa o de uma forma mais detalhada, relacionando-o com a noção de amizade encontrada em Agamben (2009). Por superar os limites deste trabalho, o disponibilizei através do *link*:
<https://docs.google.com/open?id=0B2ve_HRtDUKPUFNMTR1U3VGbUU>.

mais e melhor? Há aqueles que merecem viver enquanto outros merecem morrer? É possível existir uma relação de amizade entre pessoas completamente diferentes? Todos querem obter vantagens em detrimento dos outros? Todos nós devemos competir uns com os outros? Como encaminhamento dessas reflexões foi realizado um exercício, no laboratório de informática, onde os educandos refletiram sobre as suas relações de amizade.

Acompanhando a reação dos estudantes ao assistirem os filmes, aquele que despertou mais atenção e emoções foi *E.T o extraterrestre*, que parece assim ter o poder de contagiar diferentes gerações de espectadores. Para registro, foi perguntado aos educandos no questionário avaliativo qual das obras audiovisuais que eles mais tinham gostado de assistir. Então, não foi surpresa quando percebi que *E.T o extraterrestre* foi o filme mais apreciado durante o ano. Acompanhe no gráfico abaixo o número de respostas absolutas:

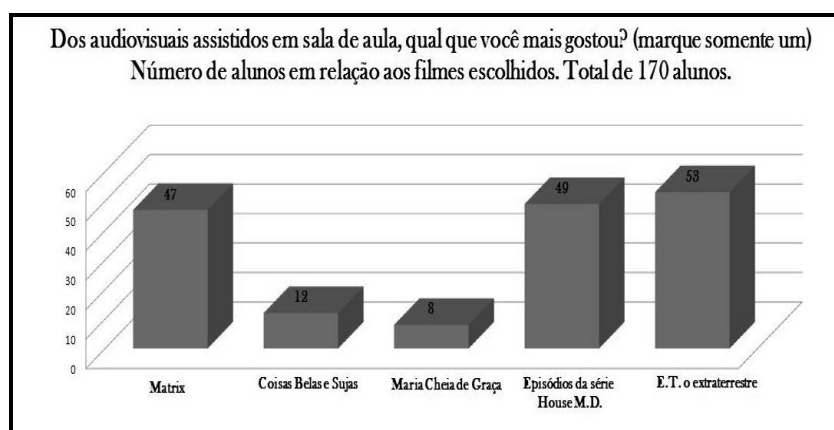


Gráfico 15

O filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1982), como o gráfico acima demonstra, foi o que mais agradou aos jovens, embora no início do ano, quando apresentei o roteiro das temáticas, dos filmes e das atividades que seriam realizadas ao longo do ano, a ideia de assistir esse filme não tenha sido bem recebida. Muitos alunos disseram que se tratava de um filme muito antigo, *velho*, infantil e que já havia passado muitas vezes na *Sessão da Tarde*. Quando questionados se já tinham assistido ao filme, poucos revelaram tê-lo feito e aqueles que tinham não se recordavam de sua narrativa. Houve, então, uma enxurrada de sugestões de outros filmes para substituí-lo. Confesso que fiquei um pouco apreensivo com a recepção do filme, mas confiei em sua qualidade e nas atividades que já tinha projetado para com ele. Uma resposta do questionário avaliativo de final do ano expressou ter sido esse filme uma experiência bastante significativa e surpreendente. *A análise do filme foi muito produtiva, pois quem iria imaginar que E.T. é um filme que trata de uma amizade muito forte, sem interesse no outro.* O filme foi um grande sucesso na escola, contagiou os estudantes e a frase: *E.T*

telefona minha casa era constantemente repetida entre eles quando me encontravam. Assim, muitos dos desenhos do questionário avaliativo representaram esse filme.

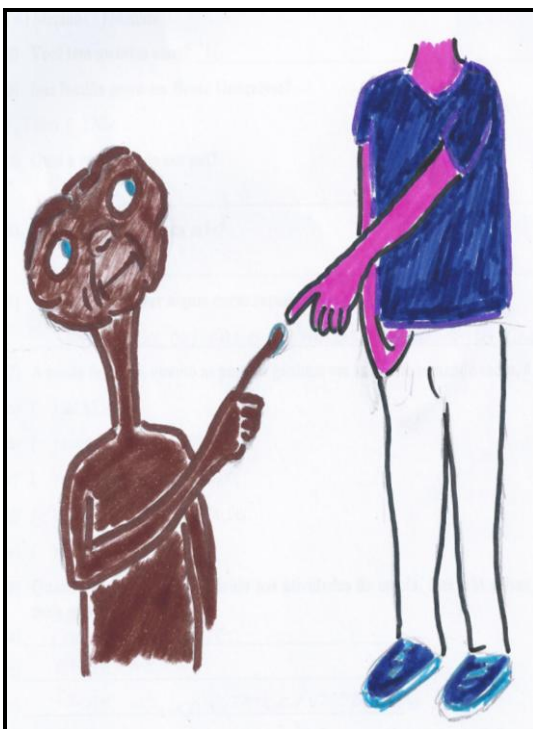


Figura 31

A atividade no laboratório de informática em relação ao filme *E.T o extraterrestre* foi, talvez, a que mais promoveu a participação dos estudantes; alguns alunos que não costumavam falar, acabaram por participar mais ativamente. Neste encontro, foram debatidos os significados que os jovens dão às relações de amizade, comparando essas relações com outras, como as familiares, as amorosas e as comerciais etc.

Esta atividade foi uma das mais significativas durante o ano letivo de 2011; assim, a possibilidade de vida em comum, nas falas dos educandos, esteve vinculada à necessária existência da amizade: *pois uma sociedade só existe se há amizade entre as pessoas*. Assim, como encaminhamento do debate foi proposto que eles definissem de forma pessoal, sua própria noção de amizade e o que os levaria a ser amigo de alguém considerado muito *diferente*. Dessa forma, também foram discutidos os parâmetros que faz uma pessoa ser considerada *diferente*. Sobre este aspecto, um estudante relatou que: *o exercício sobre amizade foi legal para compreender o outro, escrever e discutir sobre amizade é muito bom*.

A temática da amizade mobilizou os alunos para a reflexão. Nesse sentido, um estudante afirmou que: *não sei bem explicar, mas para mim a amizade é muito importante, discutir esse assunto nos faz ver o quanto devemos valorizar mais os momentos que a vida nos dá com pessoas que são importantes para nós*. Outro estudante escreveu que falar sobre a

amizade fê-lo se expressar de uma forma mais livre, de um modo que não costuma acontecer na escola. Então, certamente fruto desse debate, a existência de fortes relações de amizade no espaço escolar foi representada como um fator bastante significativo nos desenhos no final do ano letivo de 2011.

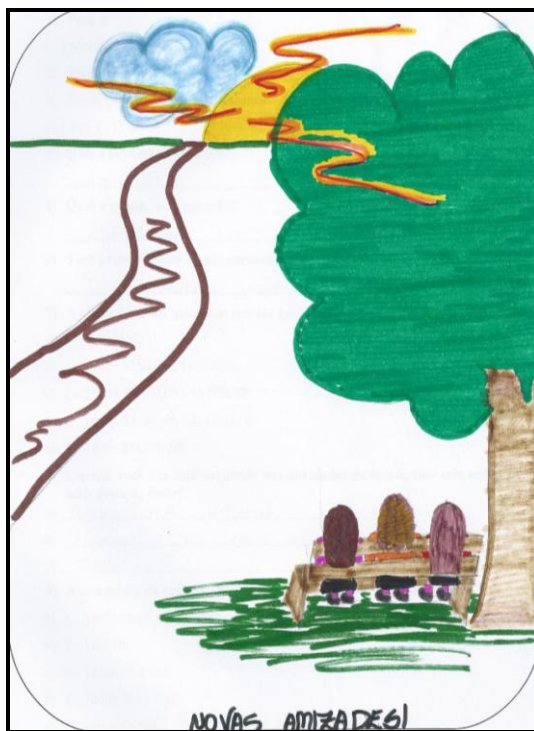


Figura 32

Capítulo IV

Biopotência e sala de aula



<http://www.cartoonmovement.com/cartoon/1588>

4.1 Tecnologia Travesseiro

Este capítulo consiste na apresentação e análise de fotografias, *reportagens* e dos comentários dos próprios alunos sobre suas produções. A produção desses materiais foi concebida para por em movimento um trabalho de pesquisa que buscava ampliar as opções temáticas desse novo componente curricular nas escolas. As noções conceituais que inspiraram as ações pedagógicas realizadas, cuja concepção e resultados são apresentados neste capítulo, foram as de *potência*⁶⁴ (AGAMBEN, 2006) e *biopotência*⁶⁵ (PELBART,

⁶⁴ Sobre a noção de *potência* Agamben (2006) afirma que: *Chega para todo homem o momento em que ele deve pronunciar este “eu posso”, que não se refere a uma certeza nem a uma capacidade específica, e que, no entanto, o compromete e o coloca inteiramente em jogo. Este “eu posso” além de qualquer faculdade e de qualquer savoir-faire, essa afirmação que não significa nada, coloca o sujeito imediatamente diante da experiência talvez, mais exigente – e, no entanto, ineludível – com a qual lhe seja dado medir-se: a experiência da potência.* (AGAMBEN, 2006, 13).

⁶⁵ Sobre a noção de *biopotência*, retomando o que já foi discutido no Capítulo III desta tese, Pelbart (2002) a insere tal como um resíduo ou efeito colateral das investidas biopolíticas sobre as populações: *é um domínio (biopolítica) que produz algo muito paradoxal, e nada linear, [...], pois, ao invés de unificar tudo, cria um meio de pluralidade e de singularização não domesticáveis. Tentemos dizer isso de outro modo. A relação entre poder e subjetividade muda de figura: ao mesmo tempo em que o poder prescindia das mediações anteriores (por exemplo institucionais, substituindo-as pelas mediações técnicas, por exemplo: colapso da escola, ascensão da informática, colapso da fábrica, instituição de modalidades de produção mais em rede, informais, flexíveis), ele dá margem a figuras incontroláveis. Um exemplo é o do trabalho imaterial, como a produção de imagens, de informação, esse trabalho fundado sobretudo na força da inteligência e da comunicação, que, portanto, leva a exploração ao âmago do intelecto humano, explorando o que cada um tem de mais próprio, sua criatividade, imaginação, afetividade, vitalidade. Justamente por ser um trabalho sempre relacional, comunicacional, de inteligência associada e coletiva, vai engendrando figuras novas de subjetividade, de coletivização, de*

2002). Desse modo, a partir dessas noções, foram realizadas ações pedagógicas⁶⁶ inspiradas na possibilidade dos estudantes produzirem trabalhos imateriais novos e inusitados, utilizando a força de suas inteligências e da criatividade, que estivessem para além de qualquer cópia ou reprodução de conteúdos já sistematizados para uso escolar.

Por certo, a possibilidade dos educandos em produzirem uma *novidade* não deixa de estar relacionada ao repertório cultural que possuem, ao trabalho conceitual realizado em sala de aula, à mobilização de suas capacidades criativas, à abertura que apresentam para aderirem às propostas pedagógicas e, sobretudo, ao potencial imaginativo que carregam. Sobre a proposição dos ensaios fotográficos às turmas e também das *reportagens* apresentadas neste capítulo, minha intenção era incitar nos educandos: novas idéias sobre eventos cotidianos que os *desnaturalizassem*; a expressão de suas singularidades; a realização de *conversações* entre diferentes turmas, através de experiências em comum e não pautadas pela concorrência, ou seja, um movimento de significação e ressignificação em sala de aula de tudo que foi produzido, do qual não deixei de participar, enquanto professor, com meu *olhar*.

De certa forma, gostaria que estas intencionalidades inscrevessem as ações pedagógicas experimentadas em outras perspectivas políticas descentradas da construção de qualquer ordem social e de identidades fixas e estáveis. Com elas, não queria que os educandos fossem apanhados por qualquer pertinência a identidades ou movimentos sociais já previamente constituídos nas relações sociais, ou seja, não queria pensar os alunos como pertencentes: às minorias, às majorias, às classes, ao mercado de trabalho, ao vestibular, às identidades culturais, etc., mas enquanto conjunto múltiplo de singularidades pensantes, mantendo suas possibilidades abertas ao *vir a ser*. Sobre estes *olhares* lançados aos alunos, refletindo-os em suas singularidades, posso afirmar que eles foram inspirados em Pelbart (2003), sobretudo quando analisa a singularidade como aquilo:

que o Estado não pode tolerar, diz Agamben, a singularidade qualquer que recusa o poder constituído sem constituir uma réplica espelhada desse mesmo poder, na figura partidária ou ideológica. A singularidade qualquer, que não reivindica uma identidade, que não faz valer um liame social, que constitui uma multiplicidade inconstante. Singularidades que declinam toda identidade e toda condição de

associação, revoltas potenciais. Quer dizer, se hoje assistimos a um poder sobre a vida, sobre o mais íntimo da vida, e vemos sendo explorada a dimensão mais imaterial das pessoas, sua força-intelecto, sua força-invenção, sua "alma", é precisamente nesse caldo biopolítico que descreviamos que se gestam novas modalidades de insubmissão, de rede, de contágio, de inteligência coletiva. (PELBART, 2003).

⁶⁶ Para a realização desta pesquisa contei com a adesão dos estudantes e com a abertura deles para atividades diferenciadas no espaço escolar. Preocupava-me que o excesso de atividades escolares dispersas entre o ensino médio e técnico acabasse por fazer com que eles fizessem as atividades propostas em Sociologia de forma *mecânica*, apenas pela obtenção de uma nota qualquer. Porém, a qualidade dos trabalhos demonstrou que grande parte dos estudantes os realizou mobilizando suas potencialidades criativas, assim, pode se afirmar que eles se envolveram subjetivamente com a realização das atividades propostas.

pertinência, mas manifestam seu ser comum – é a condição, dizia Agamben há vários anos, de toda política futura. (PELBART, 2003, p. 140-141).



Figura 33

Assim, sintetizo primeiramente, neste capítulo, a proposta de ensaio fotográfico realizada pelos educandos, descrevendo-a sumariamente como um jogo de espelhos, pois, nela, os jovens entraram em contato em sala de aula com algumas noções teóricas para mapear o significado de *tecnologia* no mundo ocidental, principalmente através de Bauman e May (2010) e Giddens (2005), ao mesmo tempo em que estes significados eram reelaborados singularmente com o uso de imagens fotográficas captadas pelos próprios educandos. Dessa forma, sugeri que os educandos produzissem imagens sobre as suas relações singulares com a tecnologia que os circunda, seja em casa, em ambientes urbanos, rurais ou mesmo na escola.

Então, na figura acima, vejo que o espelho de alguma forma reflete o ato criativo necessário para a composição das imagens e seu instrumento: a máquina fotográfica. No cenário de um quarto qualquer, com todos os objetos e aparelhos que estariam disponíveis neste ambiente, a *estudante fotógrafa* enquadrou seus livros, uma boneca e a própria máquina, refletidos em dois espelhos, compondo uma imagem inusitada onde a luz, a matéria-prima das fotografias, foi capturada num jogo de reflexos e sombras.

Dessa forma, as imagens apresentadas nesta pesquisa, acredito, demonstrariam em alguma medida que elas não foram compostas na ausência de um ato intelectual e criativo. Se esta análise estiver correta, as fotos revelariam que de algum modo foram lançados *olhares* pelos educandos capazes de criá-las, de recortá-las de um ambiente qualquer ou de compô-las, inventá-las através de cenas inusitadas que expressariam algum sentido subjetivo ou idéias *enigmáticas*.

Por certo, o ato de enquadramento ou de confecção das imagens envolveu alguma sensibilidade artística nos educandos, o que imprimiu um caráter singular às suas produções. Porém, por mais que eu não quisesse interferir no processo criativo deles, suas expectativas quanto à minha avaliação das imagens pode ter influenciado suas produções, mesmo que eu acredite que esta interferência tenha sido minimizada por minhas negociações em sala de aula, onde o problema de se obter uma nota não era tão significativo. De qualquer forma, um dos aspectos mais importantes do trabalho com essas imagens, em minha opinião, foi o de, a partir delas, terem sido geradas múltiplas significações e ressignificações em atos de *conversa*ção em sala de aula, possibilitadas pela experiência *comum* do ensaio fotográfico.



Figura 34

Assim, foram muitas as conversações em sala de aula dos estudantes entre si e com o professor sobre suas próprias imagens e sobre as dos colegas. Uma parte destas falas foi posteriormente sistematizada pelos educandos e coletada através do *blog*: <<http://sociologianoifrs.blogspot.com>>, em comentários sobre uma amostra das fotografias chamada de *Tecnologia Travesseiro*. Destas falas, algumas expressaram opiniões sobre o encaminhamento do ensaio fotográfico, entre elas a do jovem H. P. do 3º ano de Informática que comentou: *O trabalho das fotos realizado no IFRS ficou bastante interessante, pois o professor deu a liberdade da criatividade para os alunos, assumindo não ter idéia do que esperar dos trabalhos. Ficou interessante também, pois os alunos conseguiram mostrar a*

relação da tecnologia (ou a falta dela) presente em seu cotidiano com a sociedade em que vivem, mostrando o que ela pode trazer de bom e quais podem ser seus prejuízos.

Assim, sobre a proposta do ensaio fotográfico, procurei a adesão dos educandos através da abertura para expressarem sua criatividade, delimitando apenas a temática geral dos ensaios, sem estabelecer padrões rígidos sobre como as fotos deveriam ser compostas. Alguns educandos queriam informações mais precisas sobre a composição das imagens e invariavelmente respondia que não havia um modo correto de realizá-las e que eu não podia prever como seriam as fotos produzidas por eles. Assim, sobre o encaminhamento da proposta, o jovem B. B. do 3º ano de Informática afirma que: *Agradeço pelo incentivo ao aluno de buscar por idéias e opiniões próprias. Esse é um belo exemplo de uma atividade diferente onde o aluno reflete sobre a tecnologia e suas consequências. Tudo e todos ao redor de nós desfrutam de algum gênero de tecnologia, ou seja, estamos em um mundo dependente do avanço de áreas como a computação, genética, química, mecânica, etc.*

Do mesmo modo, outros educandos fizeram comentários sobre a realização do ensaio fotográfico, entre eles a aluna G. F. do 1º ano de Enologia e Viticultura que afirmou: *É legal quando podemos através de fotos expressar o que pensamos. É outra forma de interagir com os alunos.* Como parâmetro geral, tinha sugerido às turmas que para a realização dos ensaios, as fotos poderiam conter alguma idéia suscitada nas reflexões e debates realizados em sala de aula sobre o filme *Matrix* (1999). Porém, os alunos podiam se sentir à vontade para explorarem suas capacidades criativas na composição das imagens. Assim, com o intuito de ressaltar a abertura da proposta do ensaio fotográfico para suas capacidades criativas, inventei a noção de *fotografias enigmáticas*: as imagens poderiam escapar daquilo que eles estavam acostumados a produzir e divulgar nas redes sociais, podendo haver cenas em que a tecnologia escapasse de seu uso convencional. Desta ação pedagógica, esperava que se produzisse um *olhar* singular e inusitado para os aparelhos tecnológicos que os rodeiam, senão seria difícil a tarefa de suscitar alguma *conversação* em torno delas.



Figura 35

Minha apreensão inicial sobre o resultado dos ensaios fotográficos foi sendo desfeita na medida em que os trabalhos iam sendo apresentados e o interesse dos educandos pela produção dos colegas se manifestava. Notei que a noção de *fotografias enigmáticas* tinha ajudado os alunos a se sentirem com menos *amarras* convencionais na produção de suas imagens. Por ter chamado a atenção dos estudantes, a noção de *fotografias enigmáticas* também foi utilizada em seus comentários, tal como o da estudante A. P. do 2º ano de Agropecuária: *Gostei muito de ter realizado este trabalho, que pode mostrar a criatividade dos alunos ao produzirem fotografias enigmáticas.*

Dessa forma, após a realização dos ensaios, na condução do trabalho em sala de aula, para incitar a *conversação* sobre as imagens, elas foram sendo apresentadas pelos *estudantes fotógrafos* aos seus colegas de aula na forma de seminários. As fotos das quais os alunos permitiram a divulgação eram arquivadas em meu computador e apresentadas às demais turmas que participaram da pesquisa. Assim, muitas delas foram exploradas em seus possíveis significados: os atribuídos pelos *fotógrafos*, por seus colegas e por outras turmas. Aquelas que suscitaram maiores discussões foram selecionadas para uma mostra e expostas para a comunidade escolar, durante um dos períodos de entrega de boletins aos pais. Esta amostra geral dos ensaios realizados também foi apresentada aos jovens que participaram da pesquisa no laboratório de informática. Nele, as turmas visualizaram esse arquivo selecionado das fotos de todas as turmas e comentaram no *blog* da disciplina sobre as idéias que eles, enquanto *fotógrafos*, procuraram expressar em suas próprias produções, mas também atribuíram significados a alguma foto em especial que lhes chamou a atenção ou ainda comentaram sobre a realização do trabalho como um todo. Nesse sentido, a jovem L. F. do 2º ano de Informática avaliou os ensaios da seguinte forma: *Todas as fotos são uma ótima apresentação da*

tecnologia que faz parte da nossa vida, esta que nos auxilia, nos salva e nos distrai. É mostrado junto com elas como dependemos daquilo que é material que por muitas vezes nos beneficia e por outras nos é maléfico. Entre demais prós e contras, nós que estamos emaranhados nesse meio tecnológico, não temos mais a possibilidade de nos desfazermos desses inúmeros braços que foram implantados em nós pela vontade de comodidade e praticidade.



Figura 36

Durante a apresentação dos ensaios, na medida em que os estudantes explicavam suas produções, percebi que além de imagens inusitadas, de alguma forma, as fotos funcionavam como registros simbólicos da relação dos educandos com a tecnologia. Assim, a temática do trabalho tinha sido incorporada pelos educandos e, a partir dela, composta uma série de imagens analíticas sobre esta relação, como se, através das imagens, os *fotógrafos* se distanciassem para observar seus próprios hábitos. Isso pode ser notado na forma como a jovem C. P do 2º ano de Agropecuária analisa a imagem acima que foi por ela produzida: *Pode-se perceber de forma oculta nesta foto, um significado muito amplo. Sendo que no primeiro plano, observa-se que a pessoa fotografada carrega consigo anéis, relógio e ainda, aparece um pedaço do moletom; e em segundo plano, lixeiras destinadas a resíduos diferentes. Ou seja, pode-se concluir que tudo que a pessoa usa tem seu tempo útil e em pouco ou, talvez, muito tempo estará em uma dessas lixeiras (metaforicamente).*

Então, esta pesquisa procurou se apoiar na *possibilidade* dos educandos de produzirem algo *novo* sem que necessariamente tivessem que passar por um treinamento técnico ou mesmo que tivessem de ser dotados de uma habilidade específica, sistematizada e aprendida na escola. Dessa forma, esta pesquisa resiste a uma educação escolar que em grande parte dos momentos priva o educando de expressar sua existência em sua singularidade que, assim,

permaneceria, então, enquanto *potência*. Portanto, o que esta pesquisa fez foi possibilitar uma abertura para que os alunos expressassem suas sensações singulares sobre o mundo, sem muitos moldes predefinidos, como se neles houvesse uma *potência* de sentir que os diferencia e os singulariza.⁶⁷

De certa forma, esta pesquisa nasceu também das minhas intenções de traduzir para a sala de aula as reflexões de Peter Pál Pelbart (2003) sobre a capacidade de produzir o *novo* sem estar ditado pelos interesses do *Capital* ou de depender do seu aval.⁶⁸ Parafrazeando essas reflexões para o campo educacional, perguntava-me sobre a possibilidade de jovens produzirem, nas atividades de ensino, imagens, conceitos, idéias e pensamentos para além do que é sistematizado nos livros didáticos como sendo o currículo escolar. Ou melhor, gostaria que os educandos produzissem algo que não estivesse nem pudesse estar delimitado pelo currículo escolar porque estaria numa relação mais próxima com suas existências e *potências* criativas.

Portanto, esta pesquisa partiu de uma sensação subjetiva, porém teoricamente motivada, da privação de si mesmos que os jovens muitas vezes vivenciam na escola, enquanto multiplicidades a serem contidas, massificadas e inseridas em dispositivos biopolíticos. Assim, ela resiste, principalmente, a um tipo de escolarização que torna presente a massificação, a essencialização das identidades e a inscrição do educando numa ordem

⁶⁷ Sobre a noção de *potência* que de alguma forma me animou a realizar este trabalho, Agamben (2006) revela que: *Quando dizemos que um homem tem a “faculdade” de ver, a “faculdade” de falar (ou, como Hegel escreve e Heidegger repetirá a seu modo, a “faculdade” da morte), quando afirmamos simplesmente “isso não está dentro das minhas faculdades”, já nos movemos na esfera da potência. Ou seja, o termo “faculdade” exprime o modo em que uma certa atividade é separada de si mesma e destinada a um sujeito, o modo em que um ser vivo “tem” a sua práxis vital. Algo como uma “faculdade” de sentir é distinta do sentir em ato, a fim de que isso possa ser referido propriamente a um sujeito. Nesse sentido, a doutrina aristotélica da potência contém uma arqueologia da subjetividade, é a forma com a qual o problema do sujeito se anuncia a um pensamento que ainda não tem essa noção. Exis (de echo, ter), hábito, faculdade é o nome que Aristóteles dá a essa in-existência da sensação (e das outras “faculdades”) em um ser vivo. Aquilo que é assim “tido” não é uma simples ausência, mas tem na realidade a forma de uma privação (no vocabulário de Aristóteles, steresis, privação, está estrategicamente relacionada com exis), ou seja, de algo que atesta a presença daquilo que falta no ato. Ter uma potência, ter uma faculdade significa: ter uma privação. Por isso a sensação não sente a si mesma, como o combustível não queima a si mesmo. A potência é, portanto, a exis de uma steresis: “às vezes”, lê-se em Met. 1019 b, 5-8, “o potente é tal porque tem algo, às vezes porque lhe falta algo. Se a privação é de uma certa forma uma exis, o potente é tal ou porque tem uma certa exis, ou porque tem a steresis dela”.* (AGAMBEN, 2006, p. 14-15).

⁶⁸ É preciso destacar que o ensaio fotográfico versou sobre o uso da tecnologia, sobre a qual há uma forte delimitação simbólica e cultural determinando seu uso e para o qual a publicidade tem um papel forte na criação de novas necessidades. Assim, o uso da tecnologia na atualidade imprime uma determinação pelo consumo e pelo estilo de vida conforme as análises de Bauman e May (2010) que afirmam que: *As soluções são garantidas antes mesmos de surgirem os problemas, e, assim, procuram-se os problemas que elas podem resolver. Em outras palavras: um aspecto da vida muitas vezes não é percebido como problema, algo que clame por solução, até que a recomendação de um especialista ou de um objeto tecnológico reivindique ser essa solução.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 241). Assim, o ensaio fotográfico buscou saídas para essas determinações, onde os estudantes procuraram retratar a tecnologia circundante para além de seu uso convencional ou pré-definido.

social constituída. De qualquer forma, a criatividade, a vida, a *potência* para o *novo* continuam latentes em sala de aula, pois tudo isso de alguma forma existiria nos educandos mesmo que não fosse posto em *ato* pela escolarização. Se nisto não houvesse alguma razão, *nós não poderíamos considerar arquiteto o arquiteto mesmo quando não constrói, nem chamar o médico de médico no momento em que ele não está exercitando sua arte.* (AGAMBEN, 2006, p. 16).

Se esta argumentação estiver correta, as fotografias apresentadas demonstrariam, em última instância, que o que está em jogo na escolarização para uma ordem constituída é a conformação da existência dos alunos para esta ordem e o consequente *fechamento* dos educandos para tudo que a subverte. Isso não poderia ocorrer, acredito, sem a privação continuada de sua *potência* para o *novo*; a qual não deixaria de existir, pois de algum modo sobreviveria em latência nestes jovens, enquanto categoria imanente da *novidade* que carregam enquanto *novos* no mundo (ARENDRT, 2002). Assim, essa *potência* pode ter sido de algum modo revelada e posta em ato em suas imagens fotográficas. Sobre esta noção, na qual me inspirei para colocá-la em jogo nesta pesquisa, Agamben (2006) afirma que a *potência* existe *na forma da exis, da soberania sobre uma privação. Há uma forma, uma presença daquilo que não é em ato, e essa presença privativa é a potência.* (AGAMBEN, 2006, p. 16-17).



Figura 37

Então, a Sociologia no ensino médio pode ser imbricada com a ficção de ordenação populacional e do corpo que está enraizada nas concepções curriculares modernas, seja qual for a ordem social constituída. Porém, ela pode dar as costas a tais ideais ordenadores e operar registros de imaginação, inteligência, criatividade e conectividade característicos da economia imaterial e em rede mobilizadas na contemporaneidade por movimentos contestatórios

(PELBART, 2003). A força dessa vitalidade coletiva constitui o que Pelbart (2003) define como *biopotência*: a capacidade de produzir articulações afetivas e inovadoras. Talvez, esses ensaios fotográficos tenham mostrado essa possibilidade criadora nos educandos, pois o único molde para a produção das fotografias apresentadas nesta pesquisa era a temática presente nesses *estudantes fotógrafos* para registrar as suas relações singulares com a tecnologia, esta onipresença que nos cerca e nos atravessa através de inúmeras ferramentas que medeiam nosso contato com o outro e com o mundo.

Por exemplo, na foto acima, os jovens em seu quarto do internato, compõem uma imagem em que seus rostos aparecem na tela do computador, substituindo os reais e compondo uma imagem em duplicidade de seu próprio eu. A imagem captada é forjada, fabricada através do uso dos computadores, ou seja, ela é encenada, como se o *eu* passasse por um processo de fabricação que oculta uma *potência* de ser, que fica sempre no *escuro* por detrás de uma máscara visível, melhor ajustada aos ordenamentos identitários ou societários. Então, conforme Agamben (2006) *não seria errado definir o escuro, que é a sterisis da luz, como a cor da potência. De qualquer forma, é apenas uma e a mesma natureza que se apresenta ora como as trevas e ora como luz.* (AGAMBEN, 2006, p. 17). Assim, os educandos, ao serem capturados em muitos espaços sociais fora de suas singularidades, precisam vestir estas *máscaras* que os essencializam, os vinculam a uma determinada identidade. O que esta pesquisa procurou fazer foi dar um salto em direção a este *escuro*, às *potências* criativas, singulares que estão por detrás de qualquer máscara homogeneizadora.

Sobre a foto acima, uma aluna comentou: *muito engraçada essa foto! Muito criativa, eu adorei, queria ter pensado uma coisa legal assim quando eu bati as minhas fotos... só essa cama bagunçada aparecendo #fail, mas o resto tá muito legal.* Outro aluno que participou da composição da cena afirmou que: *a foto foi criativa porque mostra que hoje em dia as pessoas se preocupam mais com seu perfil digital do que com sua vida real e preferem se comunicar utilizando a internet.* Então, levando em conta essa análise para a composição da imagem, há de alguma forma a *preferência* por um *eu* simulado, por expressar, talvez, as menores dificuldades que atravessaria um *ser* constituído pelas exigências alheias, porém ao custo, acredito, de limitar suas possibilidades de *vir a ser*, permanecendo em *potência* toda singularidade e multiplicidade do *ser*.



Figura 38

Dessa forma, a análise das fotografias em sala de aula problematizou a conformação subjetiva dos educandos por qualquer ambiente social constituído e, com isso, observou neles várias possibilidades de invenção e de criatividade. Por certo, nos ensaios fotográficos, novas sensações, disposições e questionamentos foram criados a partir de objetos cotidianos, transformados e reinventados para irem além de suas funcionalidades normais. Como exemplo, na foto acima, a torradeira transparece ser algo mais do que uma simples torradeira, ou seja, revela-se como um objeto de decoração, luminoso, que reflete de forma inusitada a luz e o colorido da cozinha. De alguma forma, ela empresta certo sentido de modernidade tecnológica ao ambiente familiar. Sua posição na imagem espelha a cozinha, cujo espaço, então, parece inteligível na medida em que possui aparelhos tecnológicos. Desse modo, as fotografias parecem ter revelado novos *olhares* sobre objetos e espaços cotidianos que foram recompostos por modos que são *não-vistos*⁶⁹ cotidianamente.

⁶⁹ Sobre o ato de *ver* e a potência do *não-ver* Agamben (2006) considera que: *Quando não vemos (quer dizer: quando a nossa vista permanece em potência), ainda assim nós distinguimos o escuro da luz, vemos, por assim dizer, as trevas como cor da visão em potência. O princípio da visão “é, de alguma forma, colorido”, e as suas cores são o escuro e a luz, a potência e o ato, a privação e a presença. Isso significa que sentir ver é possível porque o princípio da visão existe tanto como potência de ver quanto como potência de não-ver, e esta última não é uma simples ausência, mas algo existente, a exis de uma privação.* (AGAMBEN, 2006, p. 18-19).

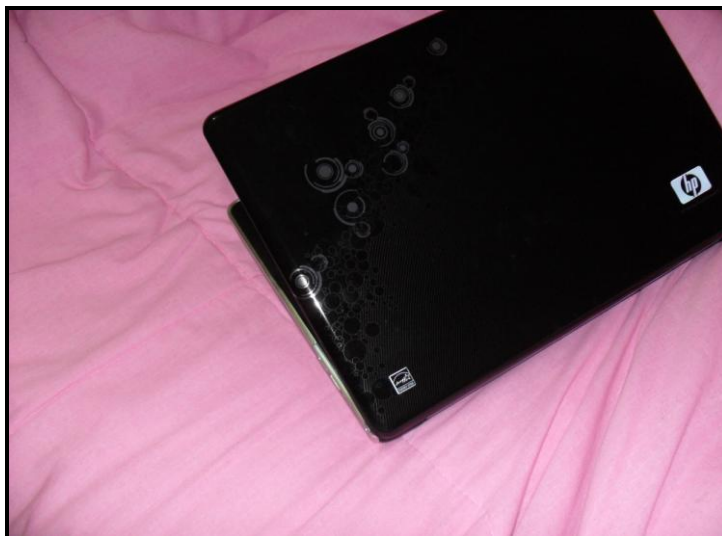


Figura 39

As fotos produzidas neste trabalho foram expostas, como já foi dito, para a comunidade escolar numa mostra chamada de *Tecnologia Travesseiro*. O título foi idéia de um grupo de jovens e mote para essa reflexão sobre o significado das imagens apresentadas.



Figura 40

Travesseiro, nesse caso, pode expressar comodidade, conforto, ou seja, as facilidades múltiplas que a tecnologia imprime em nosso cotidiano. O sonho de comunicação antes só pensado na ficção científica. Entretanto, pode metaforizar a solidão e o isolamento do sono diário. *Travesseiro* pode ser um elemento da angústia em qualquer noite de insônia em que a preocupação e o estresse nos impeçam de dormir. Há, então, uma duplicidade do significado de *travesseiro* construído com os alunos: os atos que a tecnologia nos facilita, tornando possível muitas coisas antes inimaginadas e ao mesmo tempo, a angústia da privação com

tudo aquilo que fica escondido, em suspenso e que não vem a luz plenamente e que existe enquanto possibilidade, mas que não se realiza em ato por algum motivo.⁷⁰



Figura 41

Entre os significados de *Traveseiro*, uma idéia é básica: nenhuma tecnologia imprime de forma absoluta sua utilidade, sua finalidade ou sua razão de ser, pois há sempre a possibilidade de reinventá-la ou de inseri-la em outras finalidades ou motivações. Tudo vai depender do modo como é usada pelo ser que a utiliza e se, nesse caso, ele possui a *liberdade* de *usá-la* ou *não-usá-la*. Por exemplo, o celular, objeto controverso e proibido nas salas de aula no Rio Grande do Sul, foi o principal meio de produção dessas *idéias* fotográficas. Nesse sentido, uma das principais reflexões que fizemos em sala de aula através das fotografias apresentadas foi se nos sentimos *livres* para *usar* ou *não-usar* a tecnologia que nos cerca. Assim, refletimos se há espaço para o simples afastamento da tecnologia quando não queremos usá-la ou se somos incitados a estar sempre em relação com algum aparelho tecnológico.⁷¹

⁷⁰ Sobre a vocação da potência em ser, mas em também não-ser, ou seja, não passar para o ato, Agamben (2006) reflete que: *A grandeza – mas também a miséria – da potência humana está no fato de ela ser, também e sobretudo, potência de não passar ao ato, potência para as trevas. [...] O homem é o senhor da privação porque mais que qualquer outro ser vivo ele está, no seu ser, destinado à potência. Mas isso significa que ele está, também, destinado e abandonado a ela, no sentido de que todo o seu poder de agir é constitutivamente um poder de não agir e todo o seu conhecer; um poder de não-conhecer.* (AGAMBEN, 2006, 19-20).

⁷¹ Propus esse debate influenciado pelas análises de Agamben (2006) quando afirma que: *Toda potência humana é, cooriginariamente, impotência; todo poder-ser ou fazer está constitutivamente relacionado, para o homem, com a própria privação. E essa é a origem da incomensurabilidade da potência humana, muito mais violenta e eficaz que aquela dos outros seres vivos. Os outros seres vivos podem apenas a potência específica deles, podem apenas este ou aquele comportamento inscrito na vocação biológica deles; o homem é o animal que pode a própria impotência. A grandeza da sua potência é medida pelo abismo da sua impotência. [...] Poder-se-ia sentir a tentação de reconhecer nessa doutrina da natureza anfíblica de toda potência o lugar no qual o problema moderno da liberdade poderia encontrar o seu fundamento. Isso ocorre porque a liberdade como problema nasce justamente do fato de que todo poder é também, imediatamente, um poder-não, toda potência também uma impotência. Autenticamente livre, nesse sentido, seria não quem pode simplesmente realizar esse*

Por certo, a vida que vivemos é sempre maior e mais potente do que aquilo que realizamos na atualidade, o que acarretaria, sobretudo para os jovens, uma maior abertura ao seu *vir a ser*. Da mesma forma, a qualidade e a complexidade das obras imagéticas apresentadas nesta pesquisa foi, de alguma forma, diferenciada do que aquilo que os alunos costumavam realizar em termos de imagens fotográficas. Assim, se eles são cotidianamente incitados a produzirem imagens de si mesmos e dos acontecimentos felizes de suas vidas, eles podem passar a refletir se querem ou não-querem fotografar, qual fotografias querem ou não-querem fazer, qual imagem eles querem ou não-querem compor. Porém, o mais interessante está no fato de que, ao fazerem a imagem, o resultado pode surpreender a eles mesmos, *se é verdade que a vida deve ser pensada como uma potência que excede incessantemente as suas formas e as suas realizações*. (AGAMBEN, 2006, p. 27). Portanto, o ato de produzir o *novo*, o *inusitado* seja através de imagens ou de textos é uma forma de pensar o pensamento, ou seja, potencializar o pensamento que tínhamos sobre aquilo que estava *naturalizado*. Em outras palavras, ao compor imagens de objetos cotidianos de forma diferenciada de seu uso habitual, inserimos em relações de contingência aquilo que antes nos aparecia como *natural* ou simplesmente necessário.

Para uma definição inicial de tecnologia, usei, em sala de aula, como exemplo, as noções introdutórias de Giddens (2005):

A tecnologia refere-se ao aprimoramento da ciência nos maquinários com o intuito de atingir uma eficiência produtiva maior [...]. A aplicação do conhecimento na produção a partir do mundo material. A tecnologia envolve a criação de instrumentos materiais (como máquinas) utilizados na interação humana com a natureza. (GIDDENS, 2005).

Assim, segundo esta definição, a tecnologia está desde sempre relacionada à produção econômica. Porém, ao passo que interfere cada vez mais na vida cotidiana e íntima das pessoas, a tecnologia rompe seus limites econômicos iniciais como maquinaria produtiva e insere-se definitivamente na cultura, ou seja, é indispensável para criação e divulgação de qualquer significado, para a composição de qualquer identidade e para hierarquizações sociais através de relações de *status* (BAUMAN; MAY, 2010). Dessa forma, nosso meio existencial está saturado por uma parafernália de aparelhos que vão sendo desejados e substituídos numa velocidade incessante.

ou aquele ato, nem simplesmente quem pode não realizá-lo, ou aquele que, mantendo-se relacionado com a privação, pode a própria impotência. (AGAMBEN, 2006, p. 22).

Para prosseguir nesse debate em sala de aula, foi discutido que os equipamentos tecnológicos, em cada novo ciclo da obsolescência programada, vão requerer um arsenal de novos conhecimentos e habilidades indispensáveis para sua utilização e, em consequência, produzindo impactos na vida social e cultural de qualquer indivíduo. Todos os aparelhos requerem um determinado tipo de saber que envolve habilidades específicas para utilizá-los que não necessariamente guardam qualquer relação com seus similares mais antigos. Assim a velocidade da mudança tecnológica pode ser ressaltada ao se analisar o investimento pessoal e social que precisa ser feito para a utilização dos novos equipamentos, o que também envolve uma constante atualização dos conhecimentos necessários para operar nesse ambiente social em constante mudança.⁷² As mudanças tecnológica de certa forma ajudam a imprimir nos jovens que comporam as imagens uma noção clara de pertencimento a uma geração etária diferenciada, tal como foi destacado pela jovem K. C. do 1º ano de Agropecuária quando afirma que: *As fotos feitas pelos jovens sobre as mais diversas tecnologias que temos acesso hoje são muito criativas e mostram a quantidade de aparelhos tecnológicos que podemos ter e a qualidade de cada um. Mostra também a diferença de uns para outros, pois alguns são de tecnologia mais avançada, portanto, com mais funções e mais desenvolvidos. Já outros são de uma tecnologia ultrapassada se comparados com o que temos hoje, com menos funções, porém, muitas vezes, mais fáceis de manusear. Alguns desses produtos podem vir a ser mais acessíveis aos jovens de hoje, pois possuem mais facilidade de lidar com tecnologias do que pessoas mais velhas que estão acostumadas com os produtos tecnológicos de sua época, ou seja, mais ultrapassados.*

⁷² Sobre a necessidade constante de atualizar as habilidades individuais para interagir num ambiente social que renova constantemente seus aparatos tecnológicos, Bauman e May (2010) refletem que cada vez mais nos distanciamos do entendimento sobre o funcionamento dos aparelhos, perdendo qualquer possibilidade de repará-los por nós mesmos quando defeituosos. *Também temos de assimilar as formas de interação com essas tecnologias. Desse modo, elas tornam antiquadas nossas habilidades anteriores, ampliando ainda mais nossa necessidade de mudar a fim de permanecer em sintonia com o ritmo acelerado de seu desenvolvimento. Essas habilidades, centradas em novas ferramentas, cassam nossas “antigas” habilidades, que são assim absorvidas por essas ferramentas de novas tecnologias, sendo pertinente questionar se isso nos leva ao aumento de nossa autonomia ou de nossa dependência.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 238).



Figura 42

Nesse contexto, algum tipo de educação técnica e tecnológica para capacitação nessas habilidades específicas que vão sendo constantemente transformadas tornou-se indispensável tanto no âmbito do trabalho como para as relações íntimas em nossa sociedade contemporânea. Sobre a constante necessidade de aquisição de novas habilidades Bauman e May (2010) afirmam que: *A cada mudança tivemos que adquirir novas habilidades, mas seu impacto sobre nossa vida depende das condições sociais em que nos encontramos. [...] a cada passo, passamos a “necessitar” de tecnologias mais complexas, sempre mais exigentes em relação a nossas habilidades.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 238).

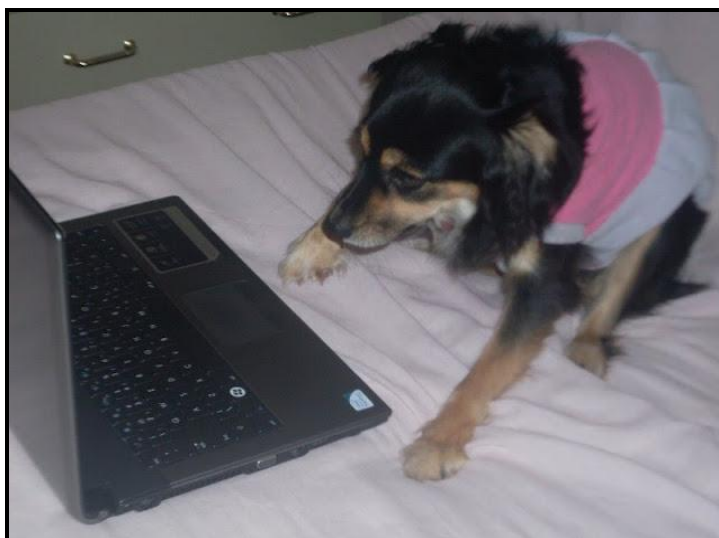


Figura 43

Desse modo, como Bauman e May (2010) apontam, o conhecimento para operar um equipamento tecnológico atual é completamente alheio ao modo de funcionamento dos aparelhos. Dessa forma, o conhecimento técnico pode ser referido em dois aspectos principais e relativamente independentes: a concepção, elaboração e programação de qualquer

equipamento tecnológico, um saber cada vez mais especializado e controlado; e, na outra ponta, habilidades que envolvem o uso cotidiano dos equipamentos e que precisam ser o mais amplamente difundidos para a própria viabilidade tecnológica, econômica e cultural (BAUMAN; MAY, 2010). Para uma melhor caracterização deste último tipo de saber técnico, Santaella (2007) afirma que:

A técnica envolve conhecimento para a realização de determinada tarefa, como desempenhar-se de certo modo. Assim, ela se define como um saber fazer, referindo-se a habilidades, a uma bateria de procedimentos que se criam, se aprendem, se desenvolvem. As técnicas se distribuem por todas as áreas do fazer humano. (SANTAELLA, 2007, p. 257).

Nesse caso, é completamente inviável separar o conhecimento técnico da própria tecnologia, já que cada aparelho envolve um *saber fazer*, novas habilidades que são renovadas e muitas vezes independentes do conhecimento científico e técnico utilizados na elaboração e construção de qualquer aparelho (BAUMAN; MAY, 2010). Assim, para a realização dos ensaios fotográficos algumas noções gerais de enquadramento, composição das imagens fotográficas foram trabalhadas com os educandos, embora, as habilidades para operar qualquer equipamento, mesmo câmeras fotográficas, quando estes são sempre renovados, façam com que o *saber fazer* requerido apresente um prazo de validade de alguma forma já previsível. Nesse sentido, habilidades como o *aprender por si mesmo* são valorizadas pelo *Capital* e exigidas como necessárias para a educação escolar, tal como um *seguro* contra as rápidas mudanças tecnológicas.



Figura 44

Na primeira ponta do processo, naquela da concepção, elaboração e programação de um determinado equipamento tecnológico, segundo Santaella (2007), o conhecimento técnico pode ser conceituado como a capacidade humana de inscrever e sintetizar habilidades técnicas

em máquinas e equipamentos. Em outras palavras, como exemplo banal usado em sala de aula a partir da figura 45, as habilidades técnicas envolvidas na produção do fogo e em sua conservação estão sistematizadas no fósforo e na vela.



Figura 45

Sobre o uso da vela enquanto técnica para a manipulação humana do fogo, o aluno C. Z. do 2º ano de Informática ao comentar a foto acima, disse que: *O trabalho realizado pelo professor Belinaso juntamente com os alunos do Instituto, ficou muito interessante, pois ele soube unir dois temas muito abordados atualmente, que são a tecnologia e a sociedade, através de fotos que demonstram como os humanos desde seus primórdios, não conseguem viver sem estarem em contato com a tecnologia. Um exemplo de tecnologia que os homens já usam a milhares de anos, seria o manipulamento do fogo, como demonstrado em uma foto, que sabiamente tirou uma foto de uma vela, capturando como primeiro plano o fogo.*

Além da percepção dos aspectos econômicos e identitários da tecnologia, passando pela caracterização das formas principais que assumem o saber técnico, a tecnologia foi trabalhada em sala de aula do ponto de vista da comunicação e interação humanas. Este último aspecto encontra-se potencializado pela instantaneidade da informação que não mais necessita do deslocamento de um corpo no espaço que a transporte, podendo ser consumida numa velocidade cada vez maior, tal como apontam Bauman e May (2010):

Os tempos mudaram, porque a informação pode agora mover-se independentemente dos corpos físicos. Com isso, a velocidade das comunicações já não é mantida pelos limites a ela impostos por pessoas e objetos materiais. Para todos os fins práticos, a comunicação é agora instantânea, e, assim, as distâncias não importam, pois qualquer canto do globo pode ser alcançado ao mesmo tempo. No que diz respeito ao acesso e à programação da informação, “estar perto” e “estar longe” já não tem a importância de outrora. Os grupos de internet não sentem a distância geográfica como impedimento à seleção dos integrantes de uma conversação. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 178-179).

Assim, a utilização da tecnologia para além da produção econômica revela novas potencialidades, até mesmo uma relativa *democratização da criatividade*, já que muitos aparelhos tecnológicos sintetizam também antigas e complexas habilidades artísticas. Este aspecto pode ser mais bem descrito a partir de Santaella (2007):

De fato, a Revolução Industrial fez surgir não apenas máquinas capazes de ampliar a força física muscular do homem ou dos animais utilizados para transporte e trabalhos pesados, mas também uma máquina sutil e sofisticada, capaz de produzir imagens reproduzíveis: a câmera fotográfica, que permitiu o registro da realidade visível a um simples toque de botão, sem a intermediação da mão do artista. (SANTAELLA, 2007, p. 258).

Nesse sentido, a mixagem da música eletrônica, a colagem de imagens e vídeos no *movie maker*, etc., abrem uma perspectiva de transformação de qualquer pessoa em produtor ou reprodutor de documentos, informações, manifestações artísticas sem necessitar de um treinamento sofisticado e amplo do corpo, tudo o que era requisitado nas produções artísticas convencionais. Então, no uso cotidiano e banal da tecnologia estamos às voltas com a *coletivização* das habilidades técnicas, tal como definidas por Santaella (2007):

Há tecnologia onde quer que um dispositivo, aparelho ou máquina seja capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas. Portanto, com os dispositivos tecnológicos, habilidades individuais passam a ser coletivizadas. (SANTAELLA, 2007, p. 258).

A simples existência de aparatos tecnológicos que condensam conhecimento técnico e que permitem uma reprodução fácil de objetos e informações, os quais há poucos anos atrás necessitavam de uma soma gigantesca de recursos materiais e humanos, não seria, a meu ver, a característica modular da contemporaneidade. Para além da reprodutibilidade, pode haver uma apropriação criativa e inovadora dos recursos tecnológicos disponíveis, criando valores, informações subjetivadas e facilmente divulgáveis (PELBART, 2003). O que é imprescindível para a economia imaterial do presente não está no aparato tecnológico em si, mas no sentido subjetivo da informação ou do produto cultural elaborado a partir dele, em suma, na forma como ele é apropriado e posto em circulação. Nesse sentido, Pelbart (2003) afirma que:

Uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitados dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade – toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico. [...] O que se requer de cada um é sua força de invenção, e a *força-invenção* dos cérebros em rede se torna tendencialmente, na economia atual, a principal fonte do valor. É como se as máquinas, os meios de produção tivessem migrado para dentro da cabeça dos trabalhadores e virtualmente passassem a pertencer-lhes. (PELBART, 2003, p. 23-24).



Figura 46

Assim, conforme Pelbart (2003), o relevante estaria em transformar qualquer dado da realidade numa experiência conectada, ou seja, naquela à qual os indivíduos atribuem sentido e significado com o intuito de iniciar ou continuar uma *conversa*o. Não se trata mais, apenas, de atualizar uma indústria cultural que produz sentidos, valores e informações para serem consumidos pelos indivíduos. Conforme Pelbart (2003), o que parece estar em jogo é a forma como a vida pode ser mobilizada para estabelecer novos sentidos à tecnologia disponível. Assim, para a aluna M. D. do 2º ano de Viticultura e Enologia a foto acima *dá a entender que hoje a tecnologia alimenta a nossa vida*. Da mesma forma, ao comentar a foto acima a jovem A. P. do 3º ano de Informática disse que: *É porque respiramos tecnologia, comemos tecnologia e sonhamos com tecnologia, que percebemos o quanto dependentes estamos dela. Com certeza porque a tecnologia ajudou a suprir tanto nossas necessidades que vem avançando cada vez mais, porém, será que nossas necessidades não são criadas pela própria tecnologia?! A foto me passou a ideia de que: a comida (tecnologia) pode nos auxiliar a saúde, se usada com discernimento, ou, nos matar pelo exagero. O problema não está na coisa em si, mas no uso que fizemos*.

Desse modo, a pergunta fundamental que balizou a proposta de ensaio fotográfico para os educandos pode estar na forma como é vivenciado e experimentado esse *alimento*. Mesmo que as imposições da mídia continuem em cena, mesmo que os imperativos do consumo continuem balizando os desejos tecnológicos, pode ser importante pensar e interferir na forma como os educandos estão utilizando suas potencialidades técnicas, criativas, desejantes e difundindo-as em rede.

Desse modo, na vida cotidiana, há cada vez mais relações entre a dimensão tecnológica e existencial, manifestadas, principalmente, na conectividade em rede. Assim, os

significados construídos imagetivamente pelos educandos se enriqueceram quando conectados entre todos aqueles que se *inter-essaram* pelas imagens produzidas. Portanto, o compartilhar em rede foi um aspecto bastante ressaltado junto aos educandos sobre a apropriação cotidiana das tecnologias digitais e foi mobilizado como um elemento central da produção dos ensaios fotográficos.



Figura 47

Passo agora, a indicar de maneira sucinta, três formas principais em que a presença da tecnologia nos ambientes em que vivemos está sendo registrada no imaginário dos estudantes que compuseram as fotografias deste estudo e que é importante apontar já nasceram no contexto das mídias digitais. Desse modo, um primeiro aspecto destacado pelos estudantes foi o da presença cotidiana da tecnologia em suas vidas, principalmente através da conectividade em rede. Em segundo lugar, há nas fotos certa oposição crítica entre tecnologia e natureza, na qual a adoção da noção de *natural* é mobilizada pelos estudantes para criticar suas relações pessoais com a tecnologia principalmente quando estas parecem estar carregadas de artificialismos. Por fim, há uma reflexão sobre os possíveis riscos que o uso da tecnologia poderia acarretar na vida pessoal e societária. Assim, haveria um risco pessoal se a tecnologia fosse encarada tal como uma *droga* viciante, da qual os estudantes não conseguissem se desvincular e, do ponto de vista social, haveria o risco da crescente poluição do meio ambiente causado pela obsolescência dos equipamentos e da velocidade de produção de novas mercadorias.

Não será possível fazer, para não ampliar por demais este trabalho, reflexões mais pormenorizadas sobre os significados de tais manifestações, realizando paralelos mais detalhados com questões teóricas contemporâneas que iluminariam e questionariam essas

percepções comuns dos educandos. Assim, circunscrevo-me, sobretudo, a apontá-las como manifestações de um *sensu comum* que foi mobilizado para gerar idéias sobre a tecnologia a partir das imagens fotográficas e da interpretação dessas fotos registradas em seus comentários no *blog*.

Desse modo, num primeiro plano está a imbricação entre tecnologia e vida cotidiana, revelando um *olhar* prazeroso dos estudantes para a sua existência conectada.⁷³



Figura 48

Em relação a esta foto, o jovem D. E. do 2º ano de Informática comentou sobre a necessidade da *continuidade de conexão* em suas vidas: *A foto mostra jovens no intervalo da escola em atividades que somente envolvem o celular, isso mostra o quanto não conseguimos ficar longe desses pequenos aparelhos, nem que sejam por alguns minutos.* Numa interpretação otimista dessa conectividade, gostaria de sugerir em relação à alegria expressa em algumas das fotos, que ela pode sugerir a satisfação proporcionada pelas tecnologias digitais de vivenciar *ações em comum* mesmo estando distante espacialmente. Essas *ações em comum* poderiam escapar de alguma forma das comunicações massificadas, caracterizadas pelo controle da comunicação por centros midiáticos poderosos, para inscrever cada participante numa *conversação* em aberto de algum assunto de *inter-esse*, possibilitando um espaço [o qual não arriscaria ainda qualificar de público] onde suas múltiplas vozes podem ser constantemente ouvidas e respondidas por alguém. Assim, gostaria de ler essa alegria registrada com a conectividade através de um paralelo com a noção de *poder* em Hannah

⁷³ Sobre as tecnologias de conexão contínua, a pesquisadora Santaella (2007) afirma que: *a conexão contínua é constituída por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contínuos. Para fazer parte desse espaço, um nó (ou seja, uma pessoa) não precisa compartilhar o mesmo espaço geográfico com outros nós da rede móvel, pois se trata de um espaço que Souza e Silva (2006) chama de “espaço híbrido, [...], criado justamente pela fusão de lugares diferentes e desconectados.* (SANTAELLA, 2007, p. 200).

Arendt, sintetizada por Aguiar (2002), pois a vejo neste caso como manifestação festiva das potencialidades comunicacionais desencadeadas pelas tecnologias digitais:

A indeterminação da existência possibilita pensar o poder como potência, referido às possibilidades plurais de organização da vida em comum e de superar os modos estagnados de convivência. Poder e fundação, novo começo é a mesma coisa. Evita, assim, a autora, pensar a política a partir de fundamentos identitários, religiosos, naturalistas, coletivistas e qualifica a política como espaço de revelação, proteção, cultivo e realização das capacidades humana de agir e falar. (AGUIAR, 2011, p. 122-123).

Assim, penso essa noção de *poder* bastante próxima da *interatividade* que está em aberto com os novos recursos digitais, sobre os quais a pesquisadora Santaella afirma que:

A interatividade, palavra-chave para caracterizar o agenciamento do cibernauta – palavra, de resto, que foi tornando o termo “recepção” cada vez mais obsoleto -, só é possível porque o ciberespaço é, sobretudo, um espaço de acesso livre, informal, descentrado, capaz de atender a muitas idiossincrasias – motoras, afetivas, emocionais, cognitivas – do usuário. (SANTAELLA, 2007, p 198).

Talvez, então, a alegria expressa em alguns ensaios fotográficos com a conectividade ou com a utilização das tecnologias digitais revelasse e colocasse em jogo certa vontade de *conversação* ainda presente nestes educandos. A foto abaixo particularmente me chamou a atenção para essa hipótese na medida em que compõe uma imagem de uma jovem com uma expressão performática de alegria ao mesmo tempo em que fala ao celular.



Figura 49

Sobre as relações de interatividade em rede, outra fotografia parece expressar que os estudantes passam boa parte de seu tempo livre conectados. Nela, mesmo parecendo isolados,

os corpos se tocam e, assim, demonstram suas relações comunicativas contínuas. Desse modo, a fotografia compõe um cenário que, de forma metafórica, sinaliza a *conversa* que praticam mesmo estando fisicamente distantes.⁷⁴ Então, pode haver na conectividade cotidiana dos educandos, tal como já foi sugerido, uma forma possível de apropriação coletiva e crítica através das conversações que realizam, por exemplo, sobre as representações que circulam pelas mídias ou das experiências de suas vidas em *comum*.

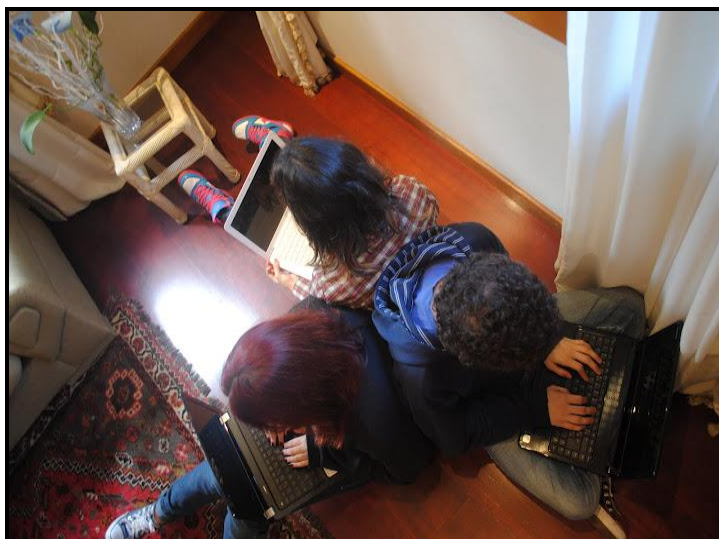


Figura 50

Por certo, nessa imagem, os jovens retratam a sua conexão cotidiana, ou seja, a possibilidade de estarem continuamente em *conversa* sobre algum assunto de *inter-esse*. Ainda sobre a positividade da tecnologia em seu uso cotidiano, em outra fotografia coletada nessa pesquisa é possível perceber que os estudantes que a produziram representaram o computador como uma máquina que permite o acesso a bens culturais, dentre eles, a música. A disposição das máquinas é interessante: umas estão sobre as outras, o que denota, no meu entendimento, a ligação e a conectividade em rede que potencializa as trocas simbólicas e de artefatos culturais através da internet. Logo abaixo, outra foto revelaria que as relações de amizade dos educandos também se materializariam em suas interações cotidianas através da internet. Vi com bastante interesse o efeito de duplicidade da imagem; ela foi construída a partir de uma foto na escola, em que se retrataram sentados todos juntos, que foi inserida como tela inicial num computador. Assim, eles forjaram uma nova imagem desse computador

⁷⁴ Santaella (2007) insere o computador naquilo que ela chama de tecnologia de acesso, na qual: *O que importa reter para a caracterização das tecnologias de acesso é o advento da internet, um universo de informação que cresce ao infinito a passos largos e se coloca ao alcance da ponta dos dedos. Acesso é o traço mais marcante desse espaço virtual que passou a ser chamado de “ciberespaço” logo depois que o escritor William Gibson, em 1984, lhe deu esse imaginativo batismo. É um espaço que está em todo lugar e em nenhum lugar, no qual praticamos e produzimos eletronicamente.* (SANTAELLA, 2007, p 198).

que se transformaria numa idéia sobre suas conectividades em rede para ser apresentada ao professor.

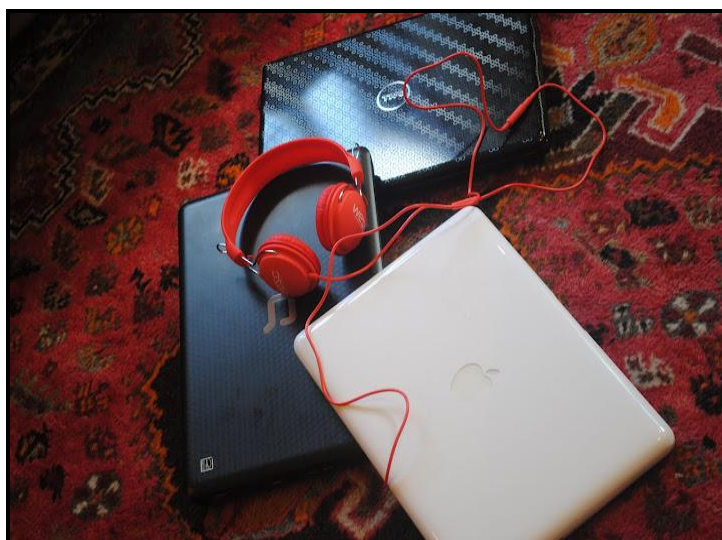


Figura 51



Figura 52

Outro registro também bastante presente nas imagens reveladas pelos jovens é o da expressão do conforto e da facilitação das atividades cotidianas advindas com os aparelhos tecnológicos. Assim, a aluna L. F. do 2º ano de Informática comenta sobre os inúmeros aparelhos tecnológicos retratados nos ensaios fotográficos: *nós que estamos emaranhados nesse meio tecnológico, não temos mais a possibilidade de nos desfazermos desses inúmeros braços que foram implantados em nós pela nossa vontade de comodidade e praticidade*. Há nos comentários dos estudantes sobre as fotos a referência de que a tecnologia incorpora habilidades que antes teriam que ser aprendidas de forma mais sistemática e com maior gasto de tempo, demonstrando terem alguma sensação das acelerações temporais advindas com o desenvolvimento capitalista (HARVEY, 2009). Neste sentido, P. T. do 2º ano de

Agropecuária afirma que: *Nas fotos feitas pelos alunos do Instituto, podemos ver a evolução que tivemos nas mais diversas tecnologias, sendo no campo e nas cidades, trabalhos manuais sendo substituídos por máquinas que fazem com mais agilidade e uma perfeição maior.*⁷⁵ Porém, de forma mais geral os comentários sobre as relações cotidianas com a tecnologia reveladas nos ensaios fotográficos estão relacionadas à facilidade de comunicação e como fonte de distrações e alegrias. Por exemplo, a jovem K. C. do 2º ano de Enologia e Viticultura informou que: *A tecnologia nos trás muitos benefícios. Ela serve como fonte de conhecimento e pesquisa, nos torna mais próximos de amigos e familiares que estão distantes e proporciona lazer e distração (televisão, rádio, iPad, jogos, etc).* Por certo, os jovens, apesar de apresentarem comentários analíticos e problematizadores sobre a presença da tecnologia em suas vidas, não deixaram, principalmente, de produzir *olhares* positivos, prazerosos, lúdicos, que enfatizam a interação festiva e a *conversa* sobre assuntos em comum através conectividade instantânea da *web*.

Além do registro da relação cotidiana dos educandos com a tecnologia, algumas das imagens e dos comentários revelaram um *olhar* talvez mais sentimental do que racional, por uma vida mais *natural*, mais *simples*, compondo certo receio com o avanço da tecnologia por áreas consideradas *naturalmente* humanas. Assim, certa noção de *natural* foi bastante mobilizada nos ensaios fotográficos. Por exemplo, M. C. do 2º ano de Enologia e Viticultura utilizou a noção de *natural* tanto para criticar a incapacidade atual das pessoas em fazerem amizades *naturais* quanto a perda de capacidades físicas *naturais* aos seres humanos devido às facilidades advindas da tecnologia: *As fotos mostram como somos dependentes da tecnologia, ela está em todos os lugares e em todas as nossas atividades, facilitam o nosso dia a dia e já não podemos viver sem ela. Isso, porém, pode ser perigoso, pois tudo que aliena pode ser prejudicial, perdemos a prática de fazer amigos não virtuais, e de conversar com as pessoas fora da tela do computador. Passamos o dia todo cercados por tantas tecnologias que nem percebemos como ela nos influencia, e como o ser humano perdeu a capacidade de fazer coisas simples que sempre foram naturais a ele.*

Assim, a noção de *natural* esteve bastante presente no imaginário dos educandos na composição de seus trabalhos. A pesquisadora Marise Basso Amaral (2004) investigando as

⁷⁵ Sobre estas questões comentadas pelos estudantes através das fotos que analisam a substituição de habilidades humanas por máquinas, Bauman e May (2010) afirmam que: *A vida nas sociedades industriais avançadas transformou-se em muitas esferas de atividades cotidianas, por exemplo: varrer o chão, cortar a grama, aparar a cerca, preparar um refeição ou mesmo lavar os pratos – em todas elas, a expertise, incorporada em instrumentos tecnológicos e em gadgets (dispositivos), assumiu o controle, por ter polido e afiado as habilidades antes depositadas nas mãos de todo mundo. Precisamos agora dessa expertise e dessa tecnologia para concretizar qualquer tarefa.* (BAUMAN; MAY, 2010, p. 239).

representações de natureza na publicidade nos oferece algumas pistas para entender como essa *noção* é tão presente nas subjetividades desses educandos. Segundo Amaral (2004):

A cultura interage com a natureza através de um processo de significação onde o *natural* pode assumir diversos significados como: beleza, aventura, perigo, perfeição, etc., [...] o *natural* está situado fora da natureza; *natural* e natureza são completamente distintos. [...]. Nem sempre o *natural* foi tão fervorosamente pregado e vendido como na sociedade contemporânea, ironicamente caracterizada pela valorização da técnica, pela racionalidade da produção, pela invasão do espaço virtual nas relações pessoais e com o meio, enfim, irremediavelmente distante da natureza. [...] o *natural* sendo entendido como a justificativa daquilo que uma sociedade aprova ou deseja, decorrente de um entendimento que aponta a natureza como representando tudo aquilo que é bom. (AMARAL, 2004, p. 159-160).

Assim, alguns estudantes compuseram imagens fotográficas críticas a tecnologia, relacionando-a e hibridizando-a diretamente com a natureza. A justaposição de tecnologia e natureza que está presente nas fotos abaixo, onde celulares são como *frutas* ou *flores* em galhos de árvores e Cds brotam diretamente do solo com gramas e folhas, confere um sentido marcadamente artificial a esses aparelhos. Então, se a representação de *natural* tem a capacidade de mobilizar aquilo que é bom (AMARAL, 2004) do qual a humanidade está de alguma forma desvinculada, conforme o comentário da estudante acima, estas imagens expressariam um sentimento crítico em relação aos aparelhos tecnológicos, captados em sua artificialidade. Do mesmo modo, para escapar dos artificialismos, a noção de *natural* pode ser fabricada e reproduzida por publicitários (AMARAL, 2004) que anseiam vender qualquer mercadoria da superprodução capitalista.

Então, a tecnologia, que pode ser *naturalizada* nas relações sociais cotidianas ao ser percebida enquanto dado inquestionável da realidade, foi analisada através das imagens abaixo enquanto artifício construído pelo humano. Estas imagens possibilitaram ao professor realizar comentários sobre as intencionalidades das tecnologias, sobre sua obsolescência programada e sobre suas vinculações com os desejos individuais advindos do *status* social tal como apontam Bauman e May (2010). As imagens abaixo ajudam na *desnaturalização* de suas relações com a tecnologia, pois subverteram seus usos comuns, por mais que no fundo desta crítica esteja a noção de *natural* tal como descrita por Amaral (2004).



Figura 53



Figura 54

Através destas imagens, o jovem R. R. do 3º ano de Informática ensaiou alguma reflexão que procurasse conferir alguma inteligibilidade a elas. Essas imagens devem ter lhe causado alguma impressão, pois afirma que: *Nas fotos feitas pelos jovens do IFRS podemos notar a natureza e as tecnologias presentes no nosso cotidiano, sendo elas antigas ou recentes. Com isso podemos observar a evolução da tecnologia que obteve muitas mudanças num pequeno espaço de tempo e assim facilitando nossas vidas. No trabalho também são presentes fotos enigmáticas que nos fazem refletir sobre conceitos morais e culturais, algumas nos mostrando a influencia da tecnologia sobre a natureza e outras da natureza sobre a tecnologia.*

Outro comentário das fotos acima foi feito pela aluna E. M. do 2º ano de Viticultura e Enologia, no qual afirmou que: *Gostei da foto onde celulares e outros eletrônicos parecem nascer de uma planta. Achei criativo, pois me fez pensar que ao mesmo tempo em que a*

tecnologia torna as atividades cotidianas mais acessíveis e rápidas também acaba destruindo e poluindo a natureza, afinal, um dos problemas ambientais dos dias de hoje é o lixo eletrônico.

A fotografia abaixo, também compõe uma imagem que relaciona natureza e tecnologia. A tecnologia quase que espelha a natureza e se confunde com ela. A aluna P. P. do 1º ano de Enologia e Viticultura que compôs a imagem afirmou que ela representaria o celular como um aparelho que a ajuda a se relacionar com o ambiente em que o vive. Nesta imagem, da forma como eu a analisei, a possibilidade de fotografar parece dar sentido à capacidade humana de representação do *natural*, ressignificando-o tal como o símbolo da maçã no aparelho. Por certo, esta imagem mobilizou a conversação dos educandos, assim, o jovem E. R. do 1º ano de Enologia e Viticultura comentou sobre a imagem abaixo que: *Foto muito interessante, onde a tecnologia parece se misturar com a natureza!!!*



Figura 55

Além dos registros já elencados, os estudantes realizaram vários comentários onde ressaltam os *riscos* que estariam presentes no uso cotidiano das tecnologias, ou seja, trata-se de fotos e de falas que consideraram que o uso da tecnologia pode ter efeitos incontrolláveis ou indesejados. Em outras palavras, foram registrados imagens e comentários que ressaltaram efeitos negativos que o uso intensivo da tecnologia poderia acarretar. Esses registros, certamente, foram de algum modo influenciados pelo filme *Matrix* (EUA, 1999) assistido e debatido anteriormente à realização dos ensaios fotográficos. Porém, a noção de *risco* mobilizada pelos educandos em relação à tecnologia já estaria bastante difundida pelos meios de comunicação na contemporaneidade. Assim, a noção de *risco* pode ter sido utilizada por ser um referencial *comum* para estes educandos. Sobre esta noção e sua penetração no imaginário social através da mídia, a pesquisadora Daniela Ripoll (2008) analisa que: *o risco*

nos dias atuais tornou-se uma preocupação de todos e de cada um, não mais apenas restrito ao terreno dos poucos investidores das bolsas de valores ou aos casos isolados de indivíduos extraordinariamente aventureiros: o risco tornou-se banal, normal e vulgar. (RIPOLL, 2008, s/p). De alguma forma, essa noção é mobilizada na medida em que os indivíduos se tornam capazes de ser *empresários de si mesmos*, pois através dela estariam mais atentos a todos os aspectos negativos do meio em que habitam e das relações sociais que constituem. Assim, a noção de *risco* pode ser uma matriz de racionalidade individual para as condutas sociais, mobilizada para que os indivíduos aprendam a se conformarem a algumas normas sociais difundidas e comentadas por especialistas na mídia de massa, ao mesmo tempo em que evitam determinados comportamentos. Segundo Ripoll (2008) esta percepção do *risco* presente na avaliação do meio social, amplamente divulgada pelos meios de comunicação:

contribui na formação de nossas subjetividades – como nós vivemos as nossas vidas diárias e cotidianas, como distinguimos nós mesmos e os grupos dos quais somos membros daqueles outros indivíduos e grupos, como nós percebemos e experimentamos os nossos corpos e os nossos desejos, como nós gastamos o nosso dinheiro e onde nós escolhemos viver e trabalhar, etc. Esse “prestar atenção” aos riscos (ou não, eventualmente...) constrói parte de nossos entendimentos acerca de nós mesmos e do mundo ao nosso redor: as sociedades – e, no interior dessas, as instituições, os grupos e os indivíduos – precisam/necessitam desse processo seletivo para que possam funcionar. A seleção do risco, bem como as atividades associadas ao manejo do risco, são centrais ao ordenamento social e cultural. (RIPOLL, 2008, s/p).

Uma foto em particular relacionou de forma metafórica a tecnologia com *riscos* na medida em que não é utilizada conforme sua projeção inicial. Assim, de alguma forma esta imagem utilizou a noção de *risco* enquanto um dispositivo para a assunção das normas sociais vigentes. Desse modo, ao explicar sua foto para a turma, o aluno L. M. do 2º ano de Agropecuária relatou que estava viajando para sua casa num final de semana e ao ver a cena abaixo a retratou com seu celular, pois a vinculou com o trabalho de Sociologia. Segundo o estudante, o equipamento, por não ser utilizado conforme seu uso normal, estaria atrapalhando o trânsito. Sobre a mesma foto, o aluno P. E. do 2º ano de Enologia e Viticultura afirmou que nem sempre a tecnologia beneficia todas as pessoas, assim há aquelas que podem ser prejudicadas: *Nesta foto mostra muitas vezes, com a tecnologia pode atrapalhar, a vida de algumas pessoas e ajudar a de outras, como mostra a foto de uma colheitadeira muito eficiente no trabalho mas que no momento está atrapalhando o transito devido a seu imenso tamanho.*



Figura 56

Além desses registros, encontramos nos comentários dos alunos o *risco* de que a tecnologia seja fonte de problemas sociais e psicológicos, tal como comentou o aluno S. S. do 2º ano de Agropecuária: *Mas estas fotos levam a pensar se não estamos dependentes demais da tecnologia, pois esta é ambígua, da mesma forma que nos auxilia, pode nos fazer perder coisas importantes. Parece que cada vez mais dependemos de algo em si, talvez para suprir carências ou falhas, vivemos rodeados de tecnologia.* A perspectiva de que o uso da tecnologia pode se converter num vício foi refletido em vários comentários, por exemplo, o estudante H. S. do 3º ano de Informática afirmou que: *As fotos demonstram como a tecnologia está inserida no nosso cotidiano e como o ser humano atual é dependente dela, seja no campo, na cidade, em casa ou na escola. A tecnologia foi introduzida na nossa sociedade para facilitar a nossa vida, como nos ajudar no trabalho, na escola, na comunicação, entre muitas outras coisas. Mas quando damos prioridade à vida virtual, a nossa vida real fica muito prejudicada. Por isso, tecnologia é bom, mas deve ser usada com moderação.*



Figura 57

Além da dependência pessoal para com a tecnologia, um dos principais *riscos* apontados no uso intensivo de aparelhos eletrônicos foi o da destruição do meio ambiente. Por certo, o gasto energético e o descarte dos equipamentos são constantemente tematizados pela mídia e pela escola como fatores de poluição ambiental. Assim, alguns comentários utilizaram estas questões para criticarem a tecnologia, como exemplo a jovem G. C. do 2º ano de Agropecuária reflete que: *Percebemos a grande diversidade de equipamentos tecnológicos nas fotos e podemos ampliar nossa visão sobre o quanto nos tornamos escravos da tecnologia. Como podemos preservar a natureza com essa constante atualização de equipamentos tecnológicos?*

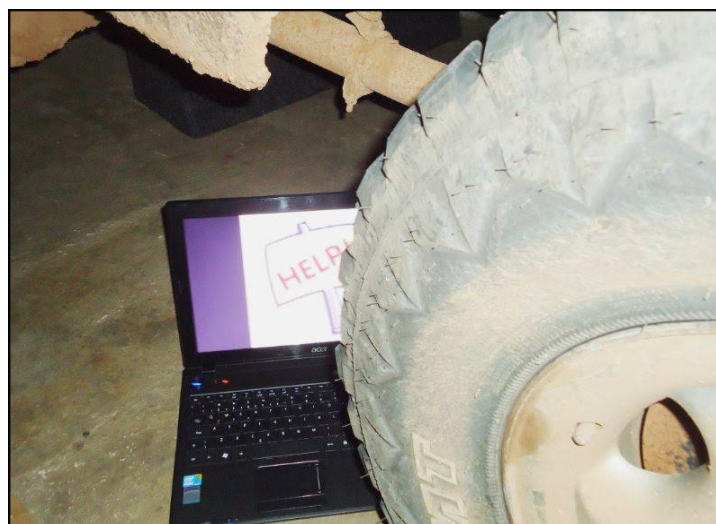


Figura 58

A preocupação com o meio ambiente relacionada ao uso intensivo de tecnologia também foi comentada pela aluna J. B. do 1º ano de Enologia e Viticultura quando disse que: *como nós estamos acostumados e viciados em tecnologia esquecemos do meio ambiente,*

animais e o resto do mundo. A nossa dependência interfere em todos os sistemas. E os mais prejudicados somos nós por tudo o que esquecemos ou deixamos de fazer para ficar na internet ou jogando jogos. Assim, algumas percepções críticas sobre a tecnologia, principalmente as relacionadas ao desgaste do meio ambiente, ressaltaram a velocidade⁷⁶ com que os aparelhos tecnológicos vão sendo substituídos. Assim, certas características do *capitalismo flexível* (HARVEY, 2009) são incorporadas pelos educandos para se referirem à tecnologia que os cerca. Dessa forma, há uma constatação básica dos jovens que diz respeito à obsolescência que os aparelhos tecnológicos tiveram nos últimos anos. Em particular, a televisão⁷⁷, entendida enquanto mídia que não pressuporia a interatividade em seu formato mais antigo, figurou em várias das imagens enquanto um objeto do passado, quase uma peça de museu.

Dessa forma, na figura 59, encontra-se uma representação da televisão entre os jovens pesquisados que revela uma apropriação negativa do aparelho. Assim, numa cena toda escura onde quase não é possível ver o rosto do telespectador, assiste-se a uma imagem de pôr do sol numa praia deserta. A composição da imagem é toda ela crítica na medida em que contrapõe a experiência concreta de ver um por do sol às vivências que, segundo minha interpretação da foto, seriam simuladas pela televisão.

⁷⁶ David Harvey (2009) comenta sobre a relação entre velocidade da substituição dos aparelhos em nosso cotidiano e a necessidade do *Capital* acelerar a obtenção de lucros com a obsolescência programada da tecnologia disponível. Assim, esse autor analisa que: *A absorção de superávits através das acelerações do tempo de giro – uma forte característica do período recente de acumulação flexível – apresenta um tipo diferente de problema teórico. A intensificação da competição por certo leva firmas individuais a acelerarem seu tempo de giro (as firmas com um tempo de giro mais rápido tendem a ganhar por isso um excedente de lucros, sobrevivendo com mais facilidade). Mas só sob certas condições isso permite uma aceleração agregada do tempo de giro para permitir uma absorção agregada de excedentes. Mesmo assim, isso é, na melhor das hipóteses, um paliativo de curto prazo se não for possível acelerar continuamente, ano após ano, o tempo social de giro (uma solução que, de qualquer maneira, certamente implica grandes cancelamentos de ativos passados, já que a aceleração costuma envolver novas tecnologias que deslocam as antigas.* (HARVEY, 2009, p. 171-172).

⁷⁷ A pesquisadora Santaella (2007) insere a televisão nas chamadas tecnologias de difusão que foram responsáveis pela ascensão da cultura de massas, mas que passou nos últimos anos por uma série de modificações que aumentaram sua capacidade de mediação tecnológica, tal como a TV a cabo, porém a *pós-televisão seria a fase interativa máxima da televisão, em cuja tela [...] em que hoje assistimos unicamente a programas televisivos gerados na “cabeça da rede”, passarão a ser visualizados as chamadas telefônicas, os e-mail, o correio de voz, as multicâmeras, etc.* (SANTAELLA, 2007, p. 196).

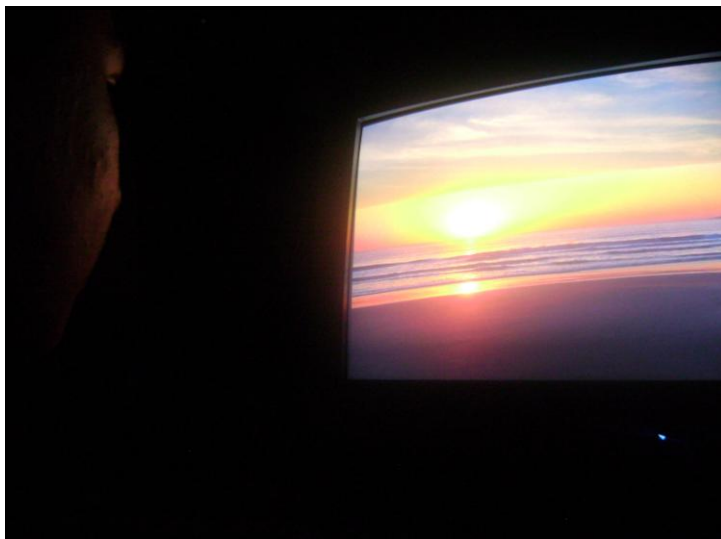


Figura 59

Nesta perspectiva, a falta de interatividade do aparelho agravaria a noção de simulacro, já que não há possibilidade de uma comunicação horizontal como na internet, o que ampliaria os sintomas de *alienação* representados na foto. Então, talvez essa apropriação crítica da televisão possa ser mais bem compreendida se relacionada com o tipo de experiência proporcionada pela internet. Dessa forma, a rapidez da interação das novas tecnologias é positivamente representada, tornando cada vez mais negativos os meios de comunicação que proporcionam um grau menor de interatividade. Assim, a jovem C. M. do 3º ano de informática afirma que: *As fotos de tecnologias ficaram realmente muito boas. A tecnologia evoluiu tanto que a comunicação tornou-se muito mais rápida. Antigamente cartas demoravam meses para serem entregues, atualmente com o e-mail é questão de segundos. Estamos cada vez mais dependentes dela. A falta dela, além de atrasar as coisas, as torna impossíveis, como é o caso do trabalho com falta de luz. Se vivêssemos na geração de nossos pais, certamente nem condições de fazer esse trabalho teríamos.*

Assim, os jovens pesquisados têm uma relação muito próxima com as ferramentas digitais e passam a encarar criticamente a televisão, como um aparelho do passado, já antigo, com pouco grau de interatividade. A figura 60 vincula diretamente o maior uso do computador com o esvaziamento da televisão. Nela, no cenário inventado por peças de Lego, um personagem se diverte em frente ao computador enquanto a televisão permanece esquecida e triste no canto da sala.

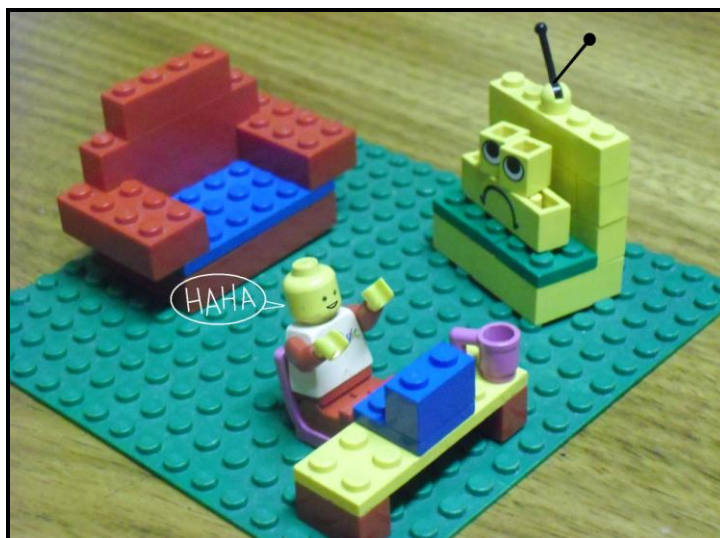


Figura 60

Sobre esta foto, a estudante A. T. do 3º ano de Informática disse que: *A tecnologia faz parte de nosso cotidiano, mas essa mesma tecnologia em pouco tempo vai perdendo utilidade para nós, enquanto novas tecnologias vão sendo lançadas no mercado. Vivemos num tempo de capitalismo exacerbado, onde o que usamos hoje não é o que a sociedade espera que usemos amanhã. As pessoas precisam ter consciência e criticar o que a mídia às impõe, será mesmo que precisamos trocar nossos celulares e comprar um de última geração se a função essencial por ele exercida continua a mesma?*

Segundo o comentário acima, as novidades tecnológicas parecem compor um mundo renovado que vai sendo construído pelos imperativos do *mercado*. Essa crítica também foi realizada por R. S. do 2º ano de Viticultura e Enologia, o qual afirmou que: *As fotografias em geral são bastante cativantes, pois em meio a uma sociedade tecnológica que está sempre em busca do novo, atualizado e moderno para satisfazer o desejo consumista de nós seres humanos. Assim, talvez as aulas tenham motivado os alunos a refletirem sobre aquilo que vai sendo abandonado, que vai sendo jogado fora ou excluído para que novos produtos apareçam, criando novas necessidades de consumo. Desse modo, para que uma novidade tecnológica possa surgir ela necessariamente leva ao descarte de muitas outras que ficam obsoletas e sem uso. A constante atualização da tecnologia, por exemplo, foi objeto de reflexão da estudante L. C. do 2º ano de Informática quando afirmou que: O trabalho realizado sobre as fotos, elas nos mostram como a tecnologia evoluiu com o passar do tempo, a cada dia novas tecnologias surgem, temos como exemplo a televisão, a poucos anos atrás, poucas pessoas tinham acesso a uma televisão, agora quase não se acham pessoas que não tenha uma televisão em seu lar. O mesmo ocorreu com o telefone celular, cada vez as tecnologias se avançam, então vamos aproveitar para refletir sobre elas.*

Talvez a intenção de retratar o descarte contínuo dos aparelhos, esteja na motivação de tantas fotografias registrarem equipamentos que ainda podem ser encontrados, mas cujo uso remete a *épocas distantes*; assim, a aluna T. M. do 2º ano de Informática comenta que as fotografias abaixo: *mostram que, desde épocas distantes, em que até nossa geração não estava neste mundo, a tecnologia existia, mas era precária.*



Figura 61



Figura 62

Assim, parece haver nos estudantes pesquisados uma abertura para a novidade tecnológica que de alguma forma parece ser mais poderosa do que qualquer noção de *risco*. Por certo, deve haver uma preparação subjetiva, apreendida através de inúmeras fontes midiáticas, para que vivam e anseiem por numa realidade *cibernética* (BICCA, 2010). Assim, com o ensaio fotográfico, talvez os alunos tenham percebido o quanto a tecnologia impacta suas existências, tal como expressou a aluna B. P. do 1º ano de Agropecuária: *Sabemos que a*

cada dia uma nova tecnologia é testada, e que não conhecemos todas elas, mas podemos ter certeza que ela atuará em nossas vida, mesmo indiretamente. O mundo hoje em dia vive de tecnologia.

Então, esses foram os principais registros que os jovens produziram em relação ao ensaio fotográfico. Provavelmente, a principal contribuição desse trabalho esteja na *desnaturalização* da realidade cotidiana. Isso está expresso na avaliação de J. C. jovem do 2º ano de Agropecuária quando relata que: *As fotos ficaram muito boas e representam tecnologias incluídas na nossa vida. Sendo que por vezes não percebemos que utilizamos essas tecnologias, pois já estamos acostumados com elas e muito familiarizados.* Certamente, não parece haver ainda nestes *estudantes fotógrafos* um uso generalizado da conectividade em rede como meio para expressar suas potencialidades criativas e críticas, para além do que foi experimentado em sala de aula, tal como sugerido pelo conceito de *multidão* em Pelbart (2003). Do mesmo modo, parecia não haver entre os educandos uma problematização em relação às novas tecnologias. De alguma forma, os educandos encontraram um espaço para problematizarem aspectos *comuns* de suas vidas, através de *conversações* sobre as fotografias produzidas. Assim, novos *olhares* para práticas cotidianas foram lançados, tal como revela o aluno L. L. do 2º ano em informática: *Este foi um trabalho revelador, porque com estas fotos percebi que estamos muito dependentes da tecnologia, cada vez mais ficamos presos sem ter como fugir deste mundo tecnológico. Varias vezes perdemos de participar de momentos sublimes para ficar em frente a um computador ou a outro aparelho eletrônico. As crianças estão cada vez mais deixando de brincar, de se envolver com outras crianças para estar em frente a uma tela, a um celular, muitas pessoas deixam de praticar esportes para estar online em algum site, até aonde vai esta epidemia tecnológica?*

Isso também pode ser notado no comentário de D. L. do 2º ano de Enologia e Viticultura quando afirma que: *Procurar por tecnologias inusitadas e descobrir que elas estão em tudo e sempre constante ao nosso redor foi uma experiência única!* Da mesma forma, o aluno D. A. do 2º ano de Agropecuária disse que: *Esta atividade nos mostrou de uma forma bastante criativa a quantidade de tecnologia a que somos expostos diariamente e muitas vezes não nos damos conta, pois podemos dizer que elas já fazem parte de nossa rotina e até mesmo de nossa vida.*

O fato de muitas fotos evidenciarem que os jovens vivem numa época diferenciada das demais, em que o passado, com seus recursos tecnológicos já obsoletos, parece não ter muito que dizer ao presente, talvez, faça, em algum momento, acreditarem que já vivam num

contexto social aberto à criatividade, sem precisarem, portanto, romper com amarras culturais do passado para inovar e, até mesmo, em alguma medida, para enfrentar a ordem social constituída cujas constantes *crises* sempre deixam em aberto algum espaço para transições em desalinho com o *mercado*, principalmente quando acompanhadas de *conversações* sobre as experiências de vida em *comum*.

4.2 Revista Tecnologia no IFRS



Figura 63

A revista *Tecnologia no IFRS* foi o resultado de uma ação pedagógica que envolveu sete turmas do ensino médio técnico no IFRS/BG durante o ano letivo de 2011. A formatação da revista foi adotada para, primeiramente, divulgar e prestigiar o resultado das *reportagens* investigativas realizadas pelos educandos sobre suas relações com qualquer tecnologia presente no espaço escolar. Além disso, a revista foi uma forma de conectar e apresentar para as diferentes turmas os trabalhos em grupo realizados sob uma temática em *comun*. A temática principal da revista não deixou de estar vinculada aos cursos que frequentam, que são voltados à profissionalização e, desse modo, os habitua a estarem em contato com uma série de equipamentos tecnológicos no cotidiano escolar. Por exemplo, um grupo de alunos escreveu sobre a *Engarrafadora*, que é um equipamento que seria utilizado no curso de Enologia e Viticultura, mas, segundo o que foi investigado, o equipamento estaria fora de uso. Ao comentar sua *reportagem* a aluna C. R. do 1º ano de Enologia e Viticultura disse que: *Foi muito interessante "investigar" sobre o uso da engarrafadora na Cantina Escola, pois muitos dos investimentos nessa área são questionados. Através dessa reportagem percebemos que a máquina realmente não está sendo usada com frequência e, concluímos que isso deve mudar.* De alguma forma, a revista fez com que os educandos entrassem em contato com a tecnologia envolvida em outros

cursos, tal como revela a aluna C. F. do 2º ano de Informática: *A revista Tecnologia no IFRS é muito interessante, e nos mostra tecnologias existentes em nosso dia-a-dia no IFRS. As reportagens nos mostram coisas novas, nem sempre disponíveis em nosso curso, como por exemplo, a engarrafadora na reportagem "Engarrafadora é desperdício?", e concordo que deveria voltar a ser usada ou ser vendida.*

Porém, o interesse e a adesão dos educandos à proposta da revista também foram conquistados pelo fato de se ter deixado em aberto a possibilidade de pesquisarem os equipamentos tecnológicos que cotidianamente carregam em suas mochilas ou que trazem para facilitar suas vidas no internato. Um exemplo foi o da *reportagem* que investigou a existência de torradeiras no internato sobre a qual o educando E. F. do 1º ano de Agropecuária comentou que: *A reportagem da "torradeira uma arma de guerra" cita as realidades do internato do IFRS, que aos fins de semana não oferece alimentos aos alunos internos e esse simples eletrodoméstico se torna uma grande aliada dos alunos para a preparação de lanches. Esse problema apesar de ter acontecido durante muito tempo teve fim graças a um abaixo assinado que os alunos do internato fizeram. Mas mesmo assim ela ainda serve para a preparação de alguns lanches rápidos.*

A temática da revista foi pensada, a princípio, porque desde que ingressei no IFRS/BG notei que é bastante comum no ambiente escolar ver os educandos fazendo uso de *notebooks*, telefones celulares e *smartphones*. Dessa forma, os *notebooks* que circulam pela escola não deixaram de ser objetos de investigação; a aluna P. A. do 1º ano de Agropecuária, ao comentar a *reportagem* a respeito do aparelho não deixou de opinar sobre seu uso intensivo no ambiente escolar; diz ela que: *notebook: aliado ou inimigo, eu achei muito bom, pois é muito ruim mesmo definir se é bom ou prejudicial, mas uma certeza todos nós temos, é de grande importância tanto pros professores quanto para os alunos, pois é portátil, podendo fazer trabalhos até mesmo nos intervalos da escola ou no horário de meio-dia, mas também pode se tornar um vício de sempre estar querendo mexer nessa máquina, pois é viciante, mas eu acredito que facilite muito a vida das pessoas e faça mais bem do que mal, até mesmo a maioria de nossas aulas são mostradas em slides pelo notebook, acredito eu que seja mais fácil também para o professor.* Assim, os educandos pesquisados não deixam de interagirem entre si e com os outros através das novas tecnologias digitais, inclusive nas horas em que estão presentes na escola, principalmente pela existência de rede *wi-fi* disponível em todo o câmpus. O fato de ser *amigo* de muitos deles em redes sociais, sendo que o ano de 2011 representou uma migração dos educandos do *Orkut* para o *Facebook*, faz com que eu note que

uma série de postagens são realizadas sobre e no ambiente escolar no horário das aulas. Por exemplo, no *Facebook*, já observei fotos minhas dando aulas e imagens do quadro com algum desenho meu que consideraram engraçado. Dessa forma, a existência da internet *wi-fi* na escola foi assunto de duas reportagens que investigaram o uso da internet no internato e dos servidores que permitem o acesso a *web* no câmpus. Neste sentido, o assunto redes sociais foi bastante debatido nas aulas e foi registrado em vários dos comentários, tal como opinou L. J. do 2º ano de Agropecuária: *no uso de redes sociais nas salas do laboratório também não vejo problema em desbloquear, pois o aluno sabe os prejuízos que isso pode ocasionar se usado na hora em que o professor explica alguma coisa*. Opinião semelhante tem C. Z. do 2º ano de Informática que afirmou que: *acho que não tem problemas em usar o facebook ou qualquer outra rede social, pois as redes sociais são ótimas maneiras de comunicação e os alunos devem se introduzir neste universo tecnológico, ao contrário ficarão para trás de outros que usam*.

Assim, o objetivo de realizar a revista *Tecnologia no IFRS* era problematizar as relações dos jovens com as tecnologias que os envolvem na escola, tanto as de uso instrumental nas atividades pedagógicas corriqueiras e sob o controle dos professores ou de técnicos dos laboratórios, quanto aquelas que pertencem ao educando, cujo uso comunicacional ou para outra finalidade escapam de alguma forma do controle escolar. Nesse sentido, além de algumas limitações de acesso à internet que foram criticadas pelos educandos, a *reportagem* sobre o uso da calculadora nas aulas de matemática também chamou a atenção sobre o controle que se exerce sobre os equipamentos utilizados pelos alunos. Assim, na opinião de V. L. do 2º ano de Agropecuária a calculadora: *deve ser liberado, pois a mesma será utilizada em algum momento no futuro, para realizar cálculos longos e complicados em tempos limitados, por este e outros motivos, este instrumento é útil e a escola também deve ensinar os alunos, para os mesmos estarem cientes de seu funcionamento integral*. Por certo, a problematização sobre os equipamentos tecnológicos existentes na escola esteve presente nas *reportagens*; assim, a criticidade presente na revista foi um aspecto analisado por vários educandos. Este é o caso do jovem B. P. do 1º ano de Agropecuária o qual afirmou que: *Eu acho interessante este tipo de trabalho que interage com todas as turmas do instituto levando assuntos, propostas e melhorias. Lembrando que é um lugar aonde foi levantado críticas, opiniões e elogios sobre vários assuntos daqui do instituto, visando possíveis melhorias no campus, no internato, nos jovens e nos professores preparando-os com cursos ou alguma outra pequena formação*. A criticidade da revista

também foi ressaltada por A. C do 2º ano de Enologia e Viticultura quando afirmou que: *Achei a iniciativa de fazer um trabalho sobre as tecnologias presentes na escola bem legal. Dessa forma, pudemos conhecer um pouco mais sobre o local onde estudamos e descobrir coisas novas, além de, em alguns casos, até incentivar os professores a utilizar essas tecnologias.*

Desse modo, esperava que as *reportagens* demonstrassem de alguma forma o quanto suas vidas na escola são mediadas por esses equipamentos. Nesse sentido, a realização das *reportagens* poderia ser uma maneira dos educandos *desnaturalizarem* o ambiente escolar, de forma a não serem absolutamente conformados por ele, porém vivenciado enquanto espaço aberto para ser ressignificado por suas investigações. Nesse sentido, vários comentários ressaltaram a criatividade dos educandos na composição das *reportagens*. Esse foi um aspecto importante do comentário da jovem R. P. do 1º ano de Enologia e Viticultura: *Foi muito interessante fazer as entrevistas, pois tivemos liberdade para escolher sobre o que fazer. Foi uma oportunidade para conhecermos melhor tecnologias que usamos mas não sabemos como são feitas ou usadas. Em geral todas as pesquisas foram criativas e são muito interessantes, a idéia de fazer uma revista foi muito boa, pois podemos assim saber mais sobre outros trabalhos não apresentados em sala de aula.* A criatividade na composição das *reportagens* também foi ressaltada pela jovem L. P. do 2º ano de Agropecuária ao afirmar que: *As reportagens nos mostram que a tecnologia está em todos os lugares e expressa de diversas formas diferentes em nosso cotidiano. Além disso, esse recurso nos ajuda a tornar a vida mais fácil e prática, ou seja, a tecnologia pode, sim, ser positiva. Com esse trabalho, os jovens puderam obter conhecimento sobre o ambiente no qual vivem e também proporcionou uma oportunidade de mostrarem sua criatividade e capacidade de escreverem um texto de qualidade, além de ser informativo.* Assim, acredito que minha aposta na possibilidade de apropriação crítica e criativa dos educandos sobre qualquer tecnologia presente na escola, tal como foi sugerido a eles como preparação para a realização das *reportagens*, de alguma forma se tornou visível com a elaboração da revista.

Acreditava ser possível com a revista a inscrição ou invenção de novos *olhares* sobre a escola, a percepção de aspectos que muitas vezes são *não-vistos*. Como exemplo, ressalto a *reportagem* sobre a caldeira do internato, que é um equipamento que afeta a vida dos internos, mas que é pouco visualizada pela comunidade escolar. Assim, A. R. do 1º ano de Agropecuária afirmou que: *eu nem tinha conhecimento sobre a caldeira, acreditava que eram usados chuveiros através de energia elétrica.* Do mesmo modo, houve uma *reportagem* sobre

os pulverizadores, sobre a qual a S. G. do 2º ano de Informática disse que: *A revista criada na disciplina de sociologia é muito interessante, pois nos faz conhecer melhor o ambiente em que passamos uma boa parte do tempo. E, além disso, fala também de tecnologias que usamos no dia a dia e que, em certos casos, às vezes nem sabemos direito para que serve, como por exemplo o pulverizador, que é voltado para a área de Enologia e as outras turmas não tem conhecimento.* Até mesmo, eu pensava que com a realização da revista possibilitaria a abertura para a investigação de problemas que são subjetivamente sentidos, muitas vezes em comum, porém pouco debatidos publicamente. Um exemplo foi a *conversação* em torno das redes sociais, já citada, e do limite de uso da *internet* no internato que se encerra às 11 horas da noite e que também foi assunto de discussão entre internos e não-internos. Sobre esse debate G. B. do 1º ano de Agropecuária disse que: *Achei interessante a reportagem sobre a internet no internato do IFRS, acho que deveria ser revisto esse caso, eu sou do internato mas não tenho computador, mas nos temos muitos trabalhos para fazer durante os dias, muitos deles não se conseguem ser realizado até as onze horas, tem o abuso sim de alunos na internet, mas é problema de cada um ter consciência e determinado limite para tudo. A reportagem foi boa, o assunto tem polêmica e deveria ser revisto.*

Assim, com a revista, pensei em criar um modo de ampliar as possibilidades de *conversação* entre os educandos sobre seus temas em comum. Desse modo, muitos comentários ressaltaram a interatividade proporcionada pela criação da revista. A interatividade entre os estudantes foi de certo modo comentada por S. H. do 2º ano de Enologia e Viticultura ao expressar que: *As pesquisas foram um modo de expressar o que cada um, individualmente, sente e/ou pensa, podendo ser expostas para que outros pudessem saber sobre tais pensamentos.* Além desse aspecto, a jovem S. F. do 2º ano de Informática destacou a conversa com os técnico-administrativos do IFRS/BG para a realização de sua reportagem ao afirmar que: *Achei muito boa a iniciativa do professor em promover a construção dessa revista, afinal foi uma forma de unir os jovens e aumentar o conhecimento dos mesmos em relação às tecnologias do câmpus. Também foi uma forma de interação entre jovens e servidores, afinal, para conseguirmos montar os trabalhos, precisamos conversar com quem os usa, e assim, obtivemos maiores conhecimentos.* A interatividade dos alunos para a realização das reportagens foi comentada pela jovem T. Z. do 1º ano de Agropecuária: *O trabalho sobre tecnologia no IFRS foi muito interessante de fazer. Todos os jovens conheceram diversos assuntos, conheceram um pouco mais sobre as tecnologias e como elas nos trazem benefícios ou malefícios. E o trabalho também uniu um pouco mais os alunos, que*

se interessaram e foram atrás de novas idéias que iriam apresentar. Observando os debates em sala de aula e aquilo que foi registrado no *blog*, posso afirmar que o objetivo de gerar um espaço de *conversação* entre os educandos do IFRS/BG sobre assuntos vividos em *comum* que não são necessariamente debatidos no cotidiano com a revista *Tecnologia no IFRS* teve um resultado positivo. Isso está de alguma forma exposto nos comentários de G. F. do 2º ano de Agropecuária sobre a apresentação da revista: *A revista está muito boa e interessante, é bom mostrar a todos que se interessam como está a situação no câmpus Bento Gonçalves. Ela nos ajuda a entender muitas coisas e nos informa de problemas que talvez nem soubéssemos como, por exemplo, o horário em que a internet do internato para de funcionar. A criação dessa revista foi uma ideia muito criativa, trás muitas informações e textos de ótima qualidade.* Sobre a *conversação* de assuntos em *comum* proporcionada pela revista, a jovem L. S. do 1º ano de Agropecuária afirmou que: *Gostei muito do trabalho realizado nas aulas de Sociologia, nos interagimos com assuntos que nos conectam no nosso dia-a-dia, e foi bom ter realizado entrevista com outras pessoas, pois além do nosso ponto de vista, temos o ponto de outras pessoas. A revista realizada pelo professor Rodrigo Belinaso foi interessante, pois tem as reportagens feitas por alunos de diversas salas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que nos permite ver os trabalhos de outros alunos e nos interar sobre um assunto que nos rodeia que é tecnologia.*

Para esclarecer a metodologia de trabalho utilizada na elaboração da revista, destaco que os jovens foram primeiramente organizados em grupos para que debatessem e sistematizassem os principais passos criados para a realização da atividade. Por exemplo, foi sugerido que os educandos chegassem a um consenso sobre o equipamento a ser pesquisado; não permiti que um mesmo equipamento fosse pesquisado na mesma turma; encontrassem alguns servidores que seriam os responsáveis pelo equipamento para serem entrevistados, no caso de escolherem algum equipamento que fosse patrimônio do IFRS/BG; definissem alguns alunos ou servidores para serem entrevistados, caso escolhessem alguma tecnologia que circulasse pela instituição trazida pelos professores ou pelos jovens; investigassem nas entrevistas fatores positivos e negativos do uso do equipamento no ambiente escolar; investigassem os motivos e finalidades pelas quais os equipamentos seriam utilizados; investigassem a história do uso do equipamento na escola; investigassem problemas quaisquer ou benefícios pedagógicos no uso do equipamento na escola; coletassem qualquer informação ou opinião sobre o equipamento junto a qualquer pessoa da comunidade escolar com quem o grupo gostaria de obter informações; compusessem alguma imagem para ilustrar a

reportagem. Então, ressaltai aos educandos que eles tinham que de algum modo estar atentos para as diferentes opiniões sobre os equipamentos e que isso traria maior riqueza aos seus textos. Assim, está bastante presente nos textos visões diferenciadas sobre cada tecnologia pesquisada, tal como foi destacado por C. P. do 2º ano de Agropecuária: *Através de todas as reportagens apresentadas, pode-se perceber que os alunos, em geral, necessitam de alguma forma de 'instrumentos' tecnológicos que possibilitem facilitar, agilizar ou até divertir algumas tarefas. Mas logo é apresentado o contrário, mostrando o lado 'negro' da tecnologia. Ou seja, que às vezes ela ao invés de exercer a função de facilitar, atrapalha. Tanto distanciando pessoas, quanto através de problemas funcionais que podem acarretar perdas.* Por fim, os educandos teriam que manifestar nas *reportagens* suas próprias opiniões sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar, em suma, eles tinham que manifestar o que pensavam sobre a existência dela na escola como forma de conclusão.

Nessa mesma aula, expus uma definição sumária de *reportagem* com o intuito de esclarecer alguns limites básicos para seus textos. Assim, *reportagem* foi definida como: um texto curto que possui uma temática bastante definida; que está baseada em informações colhidas em fontes como pessoas, documentos, acontecimentos, etc; além disso, ela lança um *olhar* sobre algo específico que é capaz de produzir interesse em algum público do presente. Do mesmo modo, foram definidas algumas instruções gerais sobre a apresentação dos trabalhos para a turma, ou seja, estipulada a formatação geral dos textos. Eles deveriam possuir: título, nomes dos componentes do grupo, turma, uma foto, ser digitado no máximo em 30 linhas na fonte *Times New Roman*, tamanho 12. Sobre a metodologia de trabalho utilizada para a elaboração das *reportagens*, a jovem S. B. do 2º ano de Agropecuária comentou entre outras coisas que: *Este trabalho realizado pelo professor Rodrigo, foi muito bom. Pois os assuntos tratados foram ótimos para o melhor conhecimento do instituto, sabendo quais são os pontos positivos e os pontos negativos de diferentes instrumentos tecnológicos. Além de os próprios jovens terem que pesquisar sobre os assuntos entrevistar pessoas e escrever o texto, resultou num ótimo aprendizado.* Outro estudante do 1º ano de Enologia e Viticultura comentou também sobre a metodologia de trabalho aplicada nas *reportagens* ao afirmar que: *Fazer a pesquisa para a reportagem foi interessante nos aprendemos muito a respeito da caldeira e também como funciona a produção de uma reportagem o professor nos deu algumas dicas sobre como editar a reportagem. Todo o grupo se esforçou muito para realizar a reportagem.*

Desde as primeiras apresentações, foi nítido que foram coletadas muitas informações, o que demonstrou uma boa adesão dos educandos à proposta; o limite de linhas fez com que eu solicitasse que algumas informações fossem cortadas dos textos para se adequarem ao formato da revista. Mesmo assim, em sua diagramação, precisei utilizar variados tamanhos de fonte, porque várias das *reportagens* foram maiores do que os limites estipulados. Assim, muitos comentários destacaram o caráter informativo da revista que faz com que o leitor compreenda melhor o ambiente escolar, mesmo que o frequente quase todos os dias. Sobre as informações presentes na revista, a jovem J. P. do 1º ano de Enologia e Viticultura afirmou que: *A proposta desse trabalho foi boa, pois nós descobrimos um pouco mais sobre a tecnologia, além do mais da Instituição onde estudamos. As pessoas conseguiram descobrir muita coisa nova na revista, e acho que ela está muito interessante, e vale a pena ler ela. O esforço dos jovens nesse trabalho foi grande, foram em busca de tecnologias, para que juntos, criassem uma revista, que todos tivessem acesso.* Do mesmo modo, a jovem B. P. do 2º ano de Agropecuária afirmou que a revista foi uma importante atividade para conhecer melhor a instituição em que estuda: *A revista "Tecnologia no IFRS" foi um projeto muito interessante, pois além de informar sobre diversas tecnologias empregadas no campus, foi escrita pelos próprios jovens. É muito importante conhecer os diversos meios tecnológicos que a escola utiliza, suas características, seus prós e seus contras. O projeto também acrescenta detalhes e curiosidades nos conhecimentos dos jovens sobre a escola, fazendo-os ter uma melhor visão sobre o Instituto.*

A concepção da proposta de trabalho pedagógico com a utilização de *reportagens* foi inspirada em algumas reflexões de Peter Pal Pelbart (2003), assim como no fato dos diferentes jornais e revistas ainda serem um importante veículo de debate público sobre os mais diversos assuntos. Através da revista, queria principalmente transitar no avesso da captura cotidiana da vida por dispositivos eletrônicos, os quais são utilizados para a realização de inúmeras tarefas habituais. Assim, nossas vidas, por diferentes motivos, acabam por estar disponíveis para que sejam relacionadas a equipamentos, cujo uso nos demarca e nos formata em várias dimensões, inclusive nas mais subjetivas expressões de nossas imaginações, pensamentos e criatividade. Depois de lançada a proposta de trabalho, na aula seguinte, para continuar o debate sobre o trabalho com as *reportagens* questionei os alunos sobre a possibilidade de vivermos em ambientes sem qualquer tecnologia e sobre como seria nossa vida sem o uso de aparelhos eletrônicos. Tal hipótese é improvável e não aceita pela grande maioria dos educandos e, claro, também por mim, mas acredito que serviu para estimular nossa imaginação e para

estranhar a tecnologia que nos rodeia. Porém, esse debate em nada pressupunha que não possamos nos apropriar de forma singular, criativa e inusitada das ferramentas tecnológicas que interferem e estão disponíveis para as nossas mediações.

Então, essa foi a concepção dessa ação pedagógica, com a qual queria verificar o quanto os educandos podem estar abertos à novidade, ou seja, abertos para a investigação e composição de escritas sobre um ambiente social *comum*, que se torna com os anos de escolarização relativamente habitual, estável, com ritos definidos e espaços demarcados. Desse modo, as análises de Peter Pal Pelbart (2003) sobre as noções de controle, tecnologia e criatividade em cenários sociais contemporâneos estão na base desta proposta investigativa. Sobre estas noções Pelbart (2003) sintetiza que:

Como dizem Negri e Hardt em seu livro *Império*, o poder se exerce agora por máquinas que organizam diretamente os cérebros e os corpos em direção a um estado de alienação autônoma. Por exemplo, sistemas de comunicação, redes de informação, não são máquinas impostas a nós, ou não são apenas impostas, ao mesmo tempo são desejadas, reativadas por cada um, de tal modo que é a partir daí, também, que cada um aciona um sentido de vida e uma criatividade próprias, no interior delas. Assim, a sociedade de controle é uma intensificação e uma generalização dos aparelhos normalizadores da disciplinariedade, que animam desde o interior nossas práticas comuns e cotidianas. Mas, ao contrário da disciplina, esse controle se estende bem além dos lugares estruturados das instituições sociais. É isso que eles chamam de democratização entre aspas, ou seja, o poder não tem mais essa geografia vertical, de imposição desde cima, desde fora, ele é incorporado pelos sujeitos, reativado por eles, ele ganhou uma pregnância, uma penetração, um entrelaçamento, uma flexibilização, uma maleabilidade, uma imanência... No rastro de Foucault, os autores reconhecem a natureza biopolítica desse novo paradigma de poder. O que é biopolítica? Trata-se de uma forma de poder que rege e regulamenta a *vida* social desde dentro, seguindo-a, interpretando-a, assimilando-a e a reformulando. O poder não pode obter um domínio efetivo sobre a vida inteira da população a menos que se torne uma função integrante e vital que cada indivíduo abraça e reativa por sua própria conta e vontade. É nesse sentido que a vida torna-se um objeto de poder, não só na medida em que o poder tenta se encarregar da vida na sua totalidade, penetrando-a de cabo a rabo e em todas as suas esferas, desde a sua dimensão cognitiva, psíquica, física, biológica e até genética, mas também na medida em que isso é retomado por cada um. Então é um poder que investe a vida de uma ponta a outra, e a administra, e que cada um se incumbem de reativar por conta própria. O que está em jogo no que Foucault chamou de biopoder ou biopolítica, de qualquer modo, é a produção e a reprodução da vida ela mesma. (PERBART, 2003)

Assim, este trabalho com a revista *Tecnologia do IFRS* buscou o lado avesso das práticas biopolíticas centradas na subjetivação e no controle da vida, apostando numa apropriação criativa e crítica dos estudantes da tecnologia. Esperava com essa pesquisa colocar os educandos em relação com a tecnologia envolvente, de modo que esta fosse ativada não para inscrevê-los na ordem social *democrática* realmente existente e *neoliberal*, mas para que suas vidas utilizassem a tecnologia para se expressarem de forma criativa, crítica, inusitada compondo trabalhos escolares cujos resultados fossem além de suas expectativas iniciais de possibilidade. Por certo, estas preocupações de algum modo me sobrevieram das

observações que fiz do espaço escolar do IFRS/BG, mesmo de forma assistemática, e dos espaços virtuais das redes sociais que falam de um contato íntimo desses jovens com as tecnologias digitais, produzindo sobre eles efeitos subjetivos que estão além daqueles produzidos pelo processo de escolarização em sala de aula. Então, a tecnologia é um objeto de desejo dentro da escola, requisitada por gestores, demandada aos professores e objeto de desejo dos educandos. As tecnologias digitais teriam, conforme Pelbart (2003), um poder normalizador e controlador da vida muito mais efetivo que o antigo poder disciplinar e institucional, embora, talvez, elas carregassem um potencial para, através da facilidade de conexão, serem inseridas *novidades* no mundo. Assim, eu queria colocar em movimento e analisar essas relações e possibilidades, na perspectiva de que o educando transitasse por *conversações* sobre temas refletidos em *comum* e que ao final houvesse algum suporte que conectasse essas imagens, falas, vídeos, textos que iam produzindo durante o transcorrer do ano. Assim, a revista *Tecnologia no IFRS* foi um desses elementos que deu suporte às conversações estabelecidas em sala de aula. Certamente, há limitações neste trabalho escolar; tudo aquilo que foi conversado durante o ano não vai ficar impregnado na vida desses educandos, mas a Sociologia pode de alguma forma questionar os dispositivos biopolíticos contemporâneos e criar experiências em que os educandos, mesmo sem pretensão de uma suposta e completa autonomia, sejam autores de obras que inscrevessem suas vidas ainda que momentaneamente em outros registros que não os do controle, do consumo, do espetáculo ou da concorrência *neoliberal*.

Então, para causar um *curto-circuito* em suas relações habituais com a tecnologia envolvente era preciso proporcionar uma experiência de distanciamento intelectual desses aparatos. Assim, apresentei a imagem abaixo, que tem a singularidade de relacionar duas noções importantes para esta pesquisa - tecnologia e vida - com o intuito de fomentar uma conversa com os educandos sobre esta relação em sala de aula.

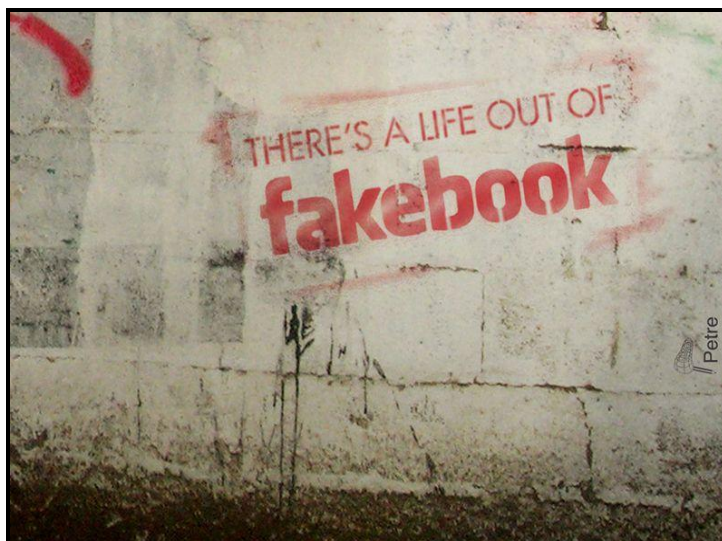


Figura 64

Assim essa imagem ajudou a criar de alguma forma esse distanciamento, pois possibilitava pensar o quanto nossas vidas cotidianas passam por dispositivos eletrônicos. Seria esta vida uma vida *fake*, falsa ou inventada? Qual seria a vida real? O quanto a nossa vida está repleta de tecnologia? É bom existir tecnologia na escola? Como seria uma aula sem qualquer tecnologia? Como seria uma amizade sem tecnologia? Com estas questões queria criar um distanciamento nos educandos da tecnologia envolvente de modo a possibilitar registros de criatividade e de invenção na produção de suas investigações.

Esse distanciamento crítico necessário para a realização das reportagens está presente no comentário da jovem N. A. do 2º ano de agropecuária quando afirma sobre a revista *Tecnologia no IFRS: tendo como iniciativa de criação o professor Rodrigo Belinaso que ministra a matéria de Sociologia neste mesmo instituto, pude notar a real participação e envolvimento de todos os jovens do câmpus. A preocupação com os recursos mal investidos, a tecnologia que cada jovem tem disponível dentro da instituição e vários assuntos que dizem respeito ao nosso viver diário e que nos influencia de algum maneira em nossas atitudes e em nossa vida cotidiana. Bem sabemos que a tecnologia anda lado a lado com todos nós em nossos dias e que ela é necessária para que se possa fazer trabalhos e estar interagindo com o mundo atual, mas bem sabemos que há riscos, como todo outro bem disponível a sociedade, e foi exatamente isso que os jovem quiseram mostrar em seus trabalhos, argumentando todos os pontos positivos e negativos deste material tão bem sucedido, que é a tecnologia. Enfim, achei mais do que interessante todos os textos e o que mais me chamou a atenção foi a capacidade dos criadores dos mesmos, concluindo que professor e jovens estão de parabéns.*

Após os debates iniciais, que permitiram um melhor distanciamento intelectual da tecnologia por parte dos educandos, cada grupo escolheu um equipamento tecnológico para investigar; os grupos precisariam apresentar a tecnologia que pesquisaram na forma de uma reportagem. Assim, trabalhei em sala de aula com algumas reportagens que apresentassem alguma novidade tecnológica para que eles se apropriassem minimamente dessa forma de escrita. Após duas semanas de trabalhos, os grupos apresentaram o resultado de suas pesquisas numa primeira rodada. Nesta primeira apresentação, o professor funcionou como um orientador, questionando alguns pontos levantados e solicitando novos dados ou correções. Os grupos tiveram mais uma semana para entregar o resultado final com as correções realizadas. Cada turma apresentou, ao menos, 5 componentes tecnológicos diferentes, porém diferentes grupos de diferentes turmas apresentaram trabalhos sobre o mesmo tema. Houve também uma seleção das *reportagens* para figurarem na revista, sendo que o critério principal foi o fato de haver temáticas parecidas em diferentes turmas; assim foi selecionada uma reportagem por tema. No total, foram 15 equipamentos diferentes pesquisados, os quais compuseram a revista *Tecnologia no IFRS*. Assim, nessa proposta houve algumas limitações que estipularam um tema geral em *comum* para todos os grupos, que estabeleceram uma mesma metodologia de trabalho e uma mesma formatação para os textos. Porém, a proposta procurou criar um espaço em aberto para a criatividade dos educandos, para a *conversação*, para a escolha dos equipamentos que *inter-essariam* ser investigados. A versão final da revista foi formatada pelo professor e disponibilizada no *blog Sociologia no IFRS*. A revista foi enviada por e-mail a todos os servidores do campus Bento Gonçalves e versões impressas foram apresentadas aos pais na entrega de boletins do segundo bimestre do ano de 2011. A versão final da revista foi utilizada como conteúdo de aula preparada no laboratório de informática; foi solicitado que os jovens lessem algumas reportagens não escritas por eles e fizessem comentários no *blog Sociologia no IFRS* sobre a revista como um todo ou sobre alguma reportagem específica. Sobre a revista como um todo, o jovem G. F. do 2º ano de Informática comentou que: *E então, foi lançada. A revista "Tecnologia no IFRS" já está disponível, e nela, reportagens bem variadas. A iniciativa do professor Belinaso, em montar essa revista, foi uma boa experiência: muitas informações nela contida são desconhecidas por grande parte dos jovens. Através deste informativo eletrônico, todos podem conhecer mais sobre a escola onde estudam ou trabalham. Além disso, os jovens tiveram que assumir uma postura de repórteres; ao mesmo tempo em que faziam as reportagens, já iam adquirindo conhecimentos. E, com este resultado, é gratificante*

para os jovens ver que seus trabalhos foram realmente valorizados. Da mesma forma, a jovem M. M. do 3º ano de Informática comentou que: A revista online proposta pela disciplina de Sociologia com foco nos equipamentos tecnológicos encontrados no instituto, visa passar mais informações sobre estes como suas funcionalidades, benefícios e malefícios. O projeto fez com que os jovens "repórteres" pudessem lançar e exercitar o olhar crítico sobre as coisas que eles mesmos utilizam no seu dia-a-dia, assim, passando a refletir sobre os equipamentos e tendo a oportunidade de propor melhorias do modo de uso e em alguns casos de ensino.

Portanto, este trabalho escolar quis viabilizar uma forma de inteligência coletiva e em rede, onde os jovens se apropriassem do espaço escolar de uma forma diferenciada daquela a que estão acostumados, onde suas inteligências pudessem se associar para formar um produto novo que não repetisse ao extremo conteúdos massificados. Nesse sentido, criar com essa revista um simulacro de trabalho imaterial coletivo que apontasse outros caminhos não controlados da criatividade e do pensamento. Adotar o pensador Peter Pal Perlbart (2003) como um guia conceitual deste trabalho de pesquisa e mais especificamente desta atividade escolar que produziu uma revista, foi importante, porque o autor não apenas analisa a negatividade presente nos novos enquadramentos tecnológicos, mas também como, a partir deles, novas formas de insubmissão podem ser tecidas, não individualmente, mas numa coletividade sem amarras definidas que utiliza de suas potencialidades de vida para recriar e reconfigurar as amarras biopolíticas para novas intencionalidades. De alguma forma esta pesquisa procurou explorar a criatividade coletiva como uma linha de fuga possível, assim, a elaboração da revista envolveu mais do que uma turma e serviu como mote para que trocas intelectuais e afetivas acontecessem. A reunião dos trabalhos no formato único de revista foi essencial para criar esses vínculos entre todos os jovens do ensino médio técnico, pois todos compartilharam seus trabalhos com as demais turmas e estes foram objeto de reflexão e de debates em suas respectivas aulas de Sociologia.

Por fim, os atributos principais elencados para a revista Tecnologia no IFRS através dos comentários dos jovens foram: a conectividade, a informação, a criticidade e a criatividade. A revista Tecnologia no IFRS constitui-se num trabalho de pesquisa coletiva, que apontou aspectos problemáticos da instituição levantados pelos estudantes e debatidos com o professor em sala de aula e que levantou aspectos que precisavam ser melhorados antes da publicação final. Depois de formatada a revista, como forma de valorizar os trabalhos realizados, a revista foi analisada por todos os estudantes no laboratório de informática.

Assim, acredito que com este trabalho, os estudantes constituíram um trabalho imaterial, coletivo e conectado que fez com que se apropriassem criticamente do espaço escolar, criando novas informações que só foram possíveis pela utilização de suas inteligências e potencialidades criativas. Por certo, através da revista *Tecnologia no IFRS* os estudantes pesquisados realizaram uma *conversação* sobre aspectos de sua vida em *comum*, de alguma forma, muitos alunos foram surpreendidos pelo *olhar* de outros, o que transparece na qualidade dos comentários registrados no *blog*.

Considerações Finais

Kant (2004), no texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)* aborda o difícil processo, para qualquer pessoa, de começar a pensar por si mesma sobre aquilo que falta em seu dia a dia, ou melhor, sobre as obscuridades que observa em seus afazeres cotidianos. Nesse processo está explícito o uso, por qualquer pessoa, de seu pensamento, além de colocar sob o crivo da *razão pública* qualquer tradição e fazer humanos. Assim, Kant (2004) estabelece uma diferenciação e complementação entre os usos *privados* e *públicos* da razão. Para uma melhor apresentação dessas noções, acredito que posso me referir ao termo *sujeito* para qualificar o portador daquilo que Kant (2004) estabelece como sendo o *uso privado da razão*. Ou seja, as ações e raciocínios daquele que está inserido em alguma estrutura social e que deve cumprir alguma funcionalidade instituída. Michel Foucault (2006), comentando o texto kantiano, define o uso da *razão privada* a partir daquilo que transforma o ser humano num:

segmento particular na sociedade: por aí, ele se encontra colocado em uma posição definida, em que ele deve aplicar as regras e perseguir fins particulares. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola: mas que se faça um uso adaptado a essas circunstâncias determinadas: e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver, portanto, aí, uso livre da razão. (FOUCAULT, 2006, p. 339).

Assim, faço uma relação da categoria *sujeito* com o *uso privado da razão*, pois qualquer posição de *sujeito* é estabelecida pela pressão de uma autoridade externa, pela institucionalização de uma relação social a qual, segundo Kant (2004), se deve necessariamente obedecer para a manutenção da ordem social. Está explícita no texto kantiano a importância da obediência de um *sujeito assujeitado*, nos termos de Michel Foucault, como princípio fundante de qualquer ordenamento, embora, não haja, neste aspecto, qualquer tom crítico por parte de Kant (2004), já que em sua argumentação não se pode prescindir da ordem social para a manifestação de qualquer liberdade de pensamento. Assim, a conservação da ordem é para Kant (2004) um aspecto primordial para qualquer expressão da individualidade humana. Porém, como é possível pensar livremente se a obediência à ordem instituída é um imperativo do qual os *sujeitos* não podem se privar? Ou ampliando a discussão, como é possível a liberdade de pensamento numa época em que a ordem social se confunde cada vez mais com a exceção? Como é possível a liberdade de pensamento numa época que desvaloriza a tradição e que exige sempre a novidade para o consumo?

O que observo no texto kantiano é a emergência moderna de um *indivíduo* que não está completamente circunscrito à ordem social, que não está completamente *assujeitado*,

mesmo obediente, e que possui condições de transcender a essa ordem pelo *uso da razão pública*. Desse modo, talvez, se possa usar o termo *indivíduo* para nomear aquele que faz o *uso público da razão*, como define Kant (1994), ou seja, que coloca em ato a parcela de sábio, pensador ou político que existe em potência em cada ser humano. Segundo Kant (1994), *entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado* (Kant, 1994, p. 68). Assim, os homens não estão simplesmente mergulhados em seus afazeres cotidianos, absorvidos pelas instituições ou pela ordem social, mas possuem a capacidade de transcender a realidade social pelo pensamento, através dos espaços dedicados ao debate público em que pode manifestar sua palavra. Desse modo, é possível no *uso público da razão* ao *indivíduo* observar a realidade em que vive enquanto *sujeito*, mergulhado na ordem social, sob a ótica daquilo que ela ainda não é, ou melhor, daquilo em que ela poderia *vir a ser*. Em outras palavras, trata-se, talvez, de uma transcendência pública da razão individual ancorada, sustentada e problematizada na imanência dos *sujeitos*, enquanto se dedicam aos seus afazeres cotidianos. Ampliando novamente a discussão, pergunto-me sobre os espaços em que na atualidade os *indivíduos* podem fazer ouvir a sua voz. Há algum tipo de preparação educacional para além da subjetivação a uma ordem que tornaria possível o *vir a ser*?

A distinção kantiana entre razão privada e pública é capaz, assim, de representar as posições que qualquer pessoa poderia assumir dependendo do momento e do uso que fizesse de sua capacidade racional, seja para obedecer à ordem ou para sugerir uma novidade. Porém, não se trata de opor essas categorias como contraditórias ou dialéticas, mas observar a profunda implicação existente entre elas. Assim, talvez, o maior problema que a resposta de Kant (2004) ao processo do esclarecimento apresenta estaria nas condições de possibilidade para que os *indivíduos* reflitam sobre as suas próprias atribuições enquanto *sujeitos*. Nesse caso, posso observar três condições iniciais: a importância de que os pensadores se concentrem nos problemas de seu tempo presente, abandonando qualquer referência metafísica, para conversarem com um público interessado no *vir a ser*; a coragem necessária para que o pensador e o público consigam se governarem a si mesmos, estando abertos, caso necessário, para ir contra situações estabelecidas; a existência de um *governo dos outros* que garanta a obediência às instituições, mas que abra a possibilidade para que todos participem publicamente do *governo de si mesmos*. Serão, basicamente, estas questões relativas à possibilidade do processo do esclarecimento ou da efetividade da *esfera pública* que irei percorrer brevemente nestas considerações finais: a relação entre o governo de si mesmo

(razão pública) e o governo dos outros (razão privada); a relação entre o tempo presente e o contemporâneo na preocupação filosófica e a coragem de se posicionar frente às obscuridades do presente. Por fim, tento analisar o espaço necessário para haver uma relação entre o pensador e o seu público que, em outras palavras, está inscrito na relação entre o mundo adulto e o dos jovens.

Em direção a estas questões, acredito que Michel Foucault (2006) procurou analisar em alguma medida as condições de possibilidade, ao interpretar o texto kantiano, para que o esclarecimento se torne um processo efetivo de saída humana da *minoridade*, onde há a necessidade de condução da massa por um líder carismático, ao demonstrar que a construção teórica dessa possibilidade marcou a filosofia moderna. A principal condição para este processo de chegada à *maioridade*, onde todos sejam capazes de pensarem por si próprios, estaria na capacidade de relacionar a atividade do pensamento com o presente:

Gostaria, por um lado, de enfatizar o enraizamento na *Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo: gostaria de enfatizar, por outro lado, que o fio que pode nos atar dessa maneira a *Aufklärung* não é a fidelidade aos elementos de doutrina, mas, antes, a reativação permanente de uma atitude: ou seja, um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico. (FOUCAULT, 2006, p. 344-345).

Assim, a inscrição do ser na problematização do presente faria dele um ser histórico, ou seja, de alguma forma aberto ao *vir a ser*. A relação entre o uso da razão privada e pública está inscrita numa sobreposição do presente, que é histórico na medida em que possa ser criticado, repleto de posições instituídas de sujeito *assujeitado* com a contemporaneidade do fazer do pensamento. Assim, o pensamento se volta para a crítica daquilo que é falta neste presente ou daquilo que está incompleto ou que se revela enquanto equívoco. Num primeiro momento, pode-se, de alguma forma, inscrever a problemática do esclarecimento, referida acima, numa noção de anacronismo do pensador para com o seu tempo cotidiano. Ou seja, o pensador é anacrônico na medida em que nunca se identifica plenamente com o seu tempo presente. Assim, o pensador gera uma composição de *conversações* sobre o curso das instituições sociais e revela aquilo que ele não pode aceitar no presente. Este fazer do pensamento está de alguma forma, acredito, expresso na reflexão que Michel Foucault (2006) realiza sobre seu próprio trabalho intelectual:

Prefiro as transformações muito precisas que puderam ocorrer há 20 anos, em um certo número de domínios que concernem a nossos modos de ser e de pensar, às relações de autoridade, às relações de sexos, à maneira pela qual percebemos a loucura ou a doença, prefiro essas transformações mesmo parciais, que foram feitas na correlação da análise histórica e da atitude prática, às promessas do novo homem

que os piores sistemas políticos repetiram ao longo do século XX (FOUCAULT, 2006, p. 348).

Desse modo, Michel Foucault explicita a tarefa do pensamento de correlacionar os problemas do presente com o *vir a ser* e não com um projeto definido de futuro. Assim, o pensador é aquele que não se identifica plenamente com sua época, mesmo estando nela inscrito. A tarefa do pensamento pode ser realizada por todos aqueles que fazem do uso público de sua razão uma abertura possível de qualquer amarra institucional. Esta atitude contribui para tornar possíveis novos *vir a ser* que não significam necessariamente uma nova época histórica ou uma revolução em todos os costumes, mas sinalizam possibilidades que mantêm o presente enquanto processo histórico em aberto, sempre diferente do dia anterior. Assim, a não identificação do pensador com o seu presente ou com a ordem social estabelecida é construída naquilo que possivelmente faltará ao dia que amanhecerá. Talvez, a concepção do esclarecimento como um processo contínuo esteja na base da definição kantiana do Iluminismo: *a saída do homem da sua menoridade, pelo qual ele próprio é responsável*. Sobre esta definição, Michel Foucault (2010) comentou que: *Kant designa um movimento, um movimento de saída, um desprendimento que está se realizando e que constitui precisamente o elemento significativo da nossa atualidade*. (FOUCAULT, 2010, p. 27).

Neste processo de abertura ao *vir a ser* que caracteriza a modernidade, embora muitas vezes tenha sido definido enquanto projeto previamente elaborado, Kant (2004) qualifica de *menoridade* uma *forma de vida* em que a pessoa é incapaz de fazer uso de sua razão sem ser direcionada por outra pessoa. Esta incapacidade advém da falta de coragem e de decisão de refletir sobre as estruturas sociais que cercam as posições de *sujeito* em suas atividades cotidianas. Além disso, segundo Kant (2004), há aqueles que se felicitam em guiar as pessoas nos caminhos que julgam convenientes, divulgando uma série de temores que as fazem recuar diante de qualquer perspectiva de caminharem por si mesmas. Assim, a atitude do pensamento não poderia ser aquela que se dirige para ocupar um lugar de preponderância sobre a alma dos outros, mas a de fornecer elementos críticos para que cada um possa governar-se a si mesmo.

Segundo Kant (2004), é uma potencialidade humana pensar por si mesmo, fazendo uso independente e público da razão. Porém, para isso é preciso haver liberdade para que qualquer *indivíduo* possa questionar sua vida social, publicando suas opiniões e ideias sobre as questões que julgar convenientes. Isso tudo, conforme Kant (2004), sem comprometer a função específica que cada *sujeito* ocupa na estrutura produtiva da sociedade, pois na execução de tarefas específicas necessárias à comunidade é preciso obedecer às ordens externas. Por sua vez, o uso público da razão denota a potência do *indivíduo* em declarar-se

sobre os problemas que julga prejudiciais à condução da coletividade. Kant exemplifica a diferença entre o uso privado e público da razão com estas palavras:

[...] seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, de fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue. (KANT, 2004, p.66).

Não pode haver sociedade que queira, nesse sentido, conservar intocáveis regulamentos e preceitos sem serem avaliados e corrigidos. O esclarecimento é um processo contínuo que deve ser realizado por um público letrado, informado por quem assume a responsabilidade pelo pensamento. Nesse caso, o pensador seria capaz de tornar explícito tudo aquilo que tenha percebido como uma falta, sem prejuízo, como afirma Kant, daqueles que preferem viver sob regras antigas e fixas.

Kant (2004) observava que, em sua época e lugar, o Príncipe Frederico propiciava um espaço de liberdade para a expressão da razão pública. Assim, qualquer Príncipe não deveria, conforme Kant (2004), usar rédeas curtas que impedissem o debate sobre sua própria legislação, permitindo que todos contribuíssem com os princípios de seu próprio governo. Conforme Kant, a liberdade não significa um fazer qualquer coisa em qualquer situação, pois o princípio da obediência à ordem estabelecida seria fundamental, tal como a liberdade de expressão pública seria a condição necessária para a construção de um governo baseado na abertura ao novo representada por cada *indivíduo*. Assim, em termos privados, os *sujeitos* devem obedecer até que se estabeleçam novas normas e regulamentos. Então, o processo de esclarecimento deveria se constituir como princípio de qualquer governo, que se apoiaria, então, na potencialidade individual de se governar a si mesmo, conferida pelo uso público de cada razão singular, ausente no estado de dominação propiciado pela minoridade humana.

Assim, a questão respondida por Kant, proposta pela revista alemã *Berlinische Monatsschrift* em 1784, tornou-se, segundo Michel Foucault (2010), fundadora do pensamento filosófico moderno. Sem haver uma resposta definitiva ao questionamento, o pensamento estaria desde o final do século XVIII às voltas com a resposta kantiana a questão: *O que é o esclarecimento?* Em síntese, nesta resposta, Kant estabelece uma relação entre a sujeição às posições socialmente definidas, o uso privado da razão, com a potencialidade de cada ser, ao fazer uso público de sua razão, de criticar e ponderar sobre aquilo que falta nestas mesmas posições. Ambos os usos possíveis da razão que representariam a sujeição e a abertura ao *vir a ser*, como já foi expresso, não são encaradas como contraditórios ou em

oposição dialética, mas absolutamente paradoxais. Este paradoxo entre o uso público e privado da razão estaria pontuado ao final do texto kantiano, demonstrando uma relação possível, porém acredito não esgotada, entre governo de si mesmo e governo dos outros:

Revela-se aqui uma estranha e não esperada marcha das coisas humanas; como, aliás, quando se considera esta marcha em conjunto, quase tudo nela é um paradoxo. Um grau maior de liberdade civil parece vantajoso para a liberdade de *espírito* do povo e no entanto estabelece para ela limites intransponíveis [...] (KANT, 2004, p. 71).

Uma equação, então, entre a abertura ao *vir a ser* com a necessária obediência da razão privada foi proposta por Kant. Trata-se, evidentemente de um paradoxo de difícil análise, sobre o qual Michel Foucault (2010) aponta que toda a filosofia moderna se debruçaria. Porém, como continuar a propor essas questões ao pensamento nesta época de exaltação do consumo, da concorrência de todos contra todos e da espetacularização do político?

O ato de tornar contemporâneo o texto kantiano é interessante na medida em que nos faz refletir sobre aquilo que falta em nosso presente histórico. É nesta direção que Agamben (2009) analisa o trabalho filosófico realizado por Michel Foucault: *é algo do gênero (tornar um texto contemporâneo) que devia ter em mente Michel Foucault quando escrevia que as suas perquirições históricas sobre o passado são apenas a sobra trazida pela sua interrogação teórica do presente* (AGAMBEN, 2009, p. 72). Dessa forma, Michel Foucault (2006), numa conferência de 1984 em Nova Iorque, elabora alguns apontamentos que tornariam a resposta de Kant ao Iluminismo um texto contemporâneo. Esse ato de tornar contemporâneo um texto do século XVIII, de revelá-lo naquilo que falta ao nosso presente, talvez, seja mais bem percebido ao se ler as últimas frases dessa conferência:

Não sei se algum dia nos tornaremos maiores. Muitas coisas em nossa experiência nos convencem de que o acontecimento histórico da *Aufklärung* não nos tornou maiores: e que nós não o somos ainda. Entretanto, parece-me que se pode dar um sentido a essa interrogação crítica sobre o presente e sobre nós mesmos formulada por Kant ao refletir sobre a *Aufklärung* (FOUCAULT, 2006, p. 351).

Assim, o texto kantiano é chamado para revelar uma falta que pode ser observada no presente. Então, se não somos ainda convenientemente esclarecidos, segundo a proposição kantiana, qual o sentido de interrogar o presente por aquilo que ainda não foi vivido? O que é esse *não vivido* que o pensamento estabelece quando analisa o tempo presente? Será que a contemporaneidade entre dois textos distanciados por dois séculos estaria nesse *não vivido* da *Aufklärung*? Michel Foucault (2006), na conclusão de sua conferência, reescrevia à sua maneira, uma das principais conclusões do texto de Kant o qual diz que:

Se for feita então a pergunta: “vivemos agora em uma época *esclarecida* [aufgeklärt]”?, a resposta será: “não, vivemos em uma época de esclarecimento [Aufklärung]”. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem (KANT, 2004, p.69).

O que é isto que *falta ainda* ou que não *somos ainda*? Como o esclarecimento pode ser definido por aquilo que falta ou por aquilo que não é? Como pode haver algo que não consegue chegar, mas que deveria estar sempre em processo? E como a análise dessa falta feita por Kant pode ser para Foucault a inscrição do tempo presente na filosofia, tornada moderna exatamente por isso? Talvez, seja preciso investigar esse elo que torna contemporâneos estes dois textos, ou seja, pensar sobre o que é ser contemporâneo de alguma coisa ou o que é tornar o presente o eixo central do pensamento naquilo que sentimos nele como uma falta. Para estas questões, Giorgio Agamben (2009) poderia afirmar que:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

A discrepância entre o que é tornado contemporâneo pelo pensamento e o seu tempo presente é uma forma de relação que inscreve o contemporâneo no presente por uma falta, por aquilo que o presente não pode responder, mas que é preciso, devido à potência do pensamento, questionar. Desse modo, tornar contemporâneo algo do passado não é uma nostalgia por outra época, mas é estar inscrito definitivamente num presente em *crise*, do qual não se pode escapar nem fugir, mas que é sentido principalmente por uma falta. Dessa forma, Agamben (2009) se refere ao contemporâneo como:

uma singular relação com o próprio tempo, que se adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p 59).

Kant (2004), em sua resposta ao esclarecimento, faz com que o pensador se inscreva no presente, mas sem confundir-se com ele para manter viva a possibilidade de analisá-lo naquilo que lhe falta e naquilo que ele de alguma forma pode tornar possível. Assim, Kant (2004) inscreveria sua resposta em um paradoxo que foi definido com outras palavras por Agamben (2009): *contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro*. (Agamben, 2009, p. 62). Ou seja, o esclarecimento caminha, na resposta de Kant, não na celebração daquilo que seria luz, brilho e razão de júbilo

para o tempo presente; porém em direção à sua obscuridade, naquilo que ele poderia se tornar numa próxima curva do rio ou, para além disso, na escuridão dos condicionamentos que estão ditando o destino humano e que impedem novas luzes. Em outras palavras, não pode ser papel do pensador o de ser apologista de qualquer ordem social, mas ser contemporâneo, olhar seu tempo pelo avesso e ver nele possíveis aberturas ao *vir a ser* que poderiam ser debatidas publicamente. O processo do esclarecimento seria, então, um mergulho naquilo que representa o obscuro do presente, tal como afirma Agamben (2009):

[...] perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. (AGAMBEN, 2009, p.63).

Todas as épocas possuem as suas luzes e as suas glórias e nelas, como numa relação paradoxal, suas próprias trevas. Por isso a necessária coragem de apontar essas trevas, principalmente aquelas que a razão privada é incapaz de revelar. Assim, o pensador não poderia se *deixar cegar pelas luzes do século* nas quais a grande maioria pode estar absorvida. A coragem não era o atributo mais perceptível no público para o qual Kant escrevia e, talvez, não seja até hoje. Kant insiste em estabelecer, segundo Michel Foucault (2010), que: *o estado de menoridade não se deve a ninguém mais que ao próprio homem*. Ou seja, o estado de menoridade é devido a todos aqueles que se deixam cegar pelas luzes e pelo brilho de sua época. *Ao contrário dessa atitude vergonhosa, está a coragem que forma o contemporâneo como aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo*. (Agamben, 2010, p. 64).

O pensador, aquele que está envolvido no esclarecimento de um público, que procura influenciar sua alma, deve necessariamente se afastar numa boa medida de seu tempo presente e não se deixar alcançar pelo brilho apologético de sua época e se corromper pela defesa de qualquer ordem social. É preciso coragem para que a abertura do *porvir* não seja trespassada pela luz do presente, para que se possa visualizar entre as luzes do presente, as trevas contemporâneas. Ou seja, sentir a falta do *vir a ser* de novas luzes que podem estar a caminho, mas que são de alguma forma impedidas de brilhar. Luzes novas, inscritas na potência do pensamento, mas que não conseguem alcançar a época presente. Tudo aquilo que está além do brilho e da justificação da ordem das coisas presentes.

[...] ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. [...] E essa urgência e intempetividade, o anacronismo que nos permite apreender o nosso tempo na forma de um “muito cedo” que é, também, um “muito tarde”, de um “já” que é, também, um “ainda não”. E, do mesmo modo, reconhecer

nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está perenemente em viagem até nós (AGAMBEN, 2009, p. 65).

O esclarecimento de um público sobre o presente torna-se, então, a função primordial do pensador responsável pela percepção daquilo que ainda não foi vivido, daquilo que faz falta ao presente. Por isso, o pensador não pode se identificar totalmente com este presente. O pensador não pode ter uma total identificação com aquilo que sustenta o seu tempo. Nesse sentido, o esclarecimento proposto por Kant não pode ser senão o sinal de uma falta, do estabelecimento de um processo que resulte em colocar o presente totalmente em questão para torná-lo em aberto e confiar na potência de um público capaz de se contagiar pela abertura do *vir a ser*.

Por fim, a questão respondida por Kant (2004) sobre a *Aufklärung* não seria possível sem a emergência no século XVIII da noção de público, ou seja, de uma parcela qualitativamente separada da população que receberia informações em comum e participaria de *conversações*. Diferentemente de uma assembleia em praça pública onde as opiniões individuais podem ser contagiadas pelas efusões da massa, uma revista pode qualificar o debate, já que a leitura e a reflexão ocorreriam no isolamento de cada leitor e a formação da opinião seria decidida pela capacidade de reflexão de cada um. Assim, Michel Foucault (2006) afirma que:

É preciso considerar que a *Aufklärung* é ao mesmo tempo um processo do qual os homens fazem parte coletivamente e um ato de coragem a realizar pessoalmente. Eles são simultaneamente elementos e agentes do mesmo processo. Podem ser seus atores à medida que fazem parte dele: e ele se produz à medida que os homens decidem ser seus atores voluntários. (FOUCAULT, 2006, p. 338).

Assim, estabelece-se uma forma de relação voluntária entre o pensador e o leitor para a conversa sobre assuntos de *inter-esse*. Este tipo novo de relação é pontuado por Michael Foucault (2010), em sua primeira aula do curso *O Governo de si e dos Outros* (1982-1983), da seguinte forma:

Convém manter presente no espírito esse lugar de publicação – isto é, uma revista –, pela razão seguinte. É que [...] esse texto sobre a *Aufklärung* aplica, como um dos seus conceitos centrais, a noção de público, de *Publikum*. E por essa noção de *Publikum* entende: primeiro, a relação concreta, institucional, ou em todo caso instituída, entre o escritor [...] e o leitor [...]. E é a função dessa relação entre leitor e escritor, é a análise dessa relação – as condições em que essa relação pode e deve ser instituída e desenvolvida – que vai constituir o eixo essencial de sua análise da *Aufklärung*. Em certo sentido, a *Aufklärung* – sua noção, a maneira como ele a analisa – nada mais é que a explicação dessa relação entre o *Gelehrter* (o homem culto, o *savant* que escreve) e o leitor que lê. (FOUCAULT, 2010, p.9).

Nesse sentido, não se pode pensar na constituição por parte de Kant de um público que receberia passivamente informações e as aceitaria sem raciocinar e questionar, embora, o

público seja instituído pelo veículo de informação a que tem acesso, participando de um molde institucional com regras definidas para a tomada do discurso e de formas apropriadas de interpretação desses discursos circulantes. O público, no entendimento kantiano, referido por Foucault, deve ser o mais livre possível para julgar a validade e relevância das informações disponíveis. Provavelmente, elabora-se um tipo de relação onde aquilo que o escritor sábio quer transmitir não pode ser realizado de maneira direta, como se sua posição de escritor já garantisse sua plena aceitabilidade. Nesse caso, o leitor passa a ter uma ação preponderante como aquele que julga o que lê ao mesmo tempo em que também tem a possibilidade de ingressar no outro lado da relação e se tornar ele mesmo um autor.

Novamente, é preciso voltar a precisar a noção de presente que esta relação entre escritor e leitor comporta, pois o debate público proposto por Kant estaria centrado em uma concepção do presente, da experiência e dos problemas vividos no presente, não sendo, portanto, um debate metafísico. A potência do pensamento, então, é a grande ferramenta intelectual para informar o leitor sobre aquilo que falta ao presente. Tal como um conselheiro político, o pensador, cuja função não é mais influenciar a alma do Príncipe, volta-se para um público capaz de raciocinar individualmente e com potência de decidir sobre seu *vir a ser*. Assim, Michel Foucault (2010) afirma que a resposta Kantiana sobre o esclarecimento está fundada no presente, naquilo que há de comum em qualquer comunidade:

[...] a questão que, parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant - [...] é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse “agora” dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo? (FOUCAULT, 2010, p.12).

Dessa forma, é a interpretação da realidade vivida que se torna fundamental para o pensamento, transformando o próprio ato do pensador, tal como define Foucault (2010) em relação ao texto kantiano, em direção:

à determinação de certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros. [...] Trata-se [...] de mostrar em que esse elemento é o portador ou a expressão de um processo, de um processo que concerne ao pensamento, ao conhecimento, à filosofia. [...] trata-se, no interior dessa reflexão sobre esse elemento do presente, portador ou significativo de um processo, de mostrar em que e de que modo quem fala, como pensador, como estudioso, como pensador, faz parte ele próprio desse processo. [...] fazendo parte desse processo, ele tem, como estudioso ou pensador ou pensador, certo papel a desempenhar nesse processo em que será, portanto, ao mesmo tempo elemento e autor. (FOUCAULT, 2010, p.13).

Portanto, essa inscrição do pensador no presente é para Foucault uma característica central da resposta de Kant sobre o esclarecimento. A fala do pensador tem que encontrar o

sentido de sua atualidade nas faltas daquilo que determinado público vivencia mesmo sem perceber.

Nesta pesquisa, por mais que eu tivesse algumas problematizações e hipóteses sobre o ensino da Sociologia em meu pensamento, no momento em que a concebia e preparava a coleta de dados, por certo, o que eu tinha era uma grande aposta. Apostava que, ao adentrar a sala de aula com um saber sobre a biopolítica contemporânea, apresentando cenários de sofrimento coletivos através de filmes, haveria a possibilidade de liberar um potencial criativo nos educandos ao tornar a vida um elemento central das minhas análises. Então, imaginava que os educandos seriam capazes de relacionarem o que estava sendo ensinado em sala de aula com suas próprias vidas, produzindo, assim, algo novo ou inusitado em seus trabalhos escolares. Dessa forma, havia um ideal de beleza que me mobilizava, ou seja, a beleza da vitalidade que encontro nesses jovens, a beleza da potencialidade que há neles e que possibilitaria sempre um *vir a ser* em aberto. Se, nos cenários biopolíticos analisados, havia algum impedimento ou condicionamento para os personagens usarem suas próprias vozes ou se fazerem ouvir, pensei em possibilitar, de algum modo, o ato da palavra entre os educandos, para que de forma imaginativa, compartilhada, característica da biopotência, houvesse *conversações* sobre temáticas em *comum*. Penso, no final deste percurso de pesquisa, que a mobilização deste potencial criativo nos jovens é mais significativa para a constituição da Sociologia enquanto disciplina escolar do que sua vinculação com qualquer ordem social ou com o ensino da cidadania, pois a abertura para a criatividade dos educandos permite manter a postura analítica da disciplina como o principal foco em sala de aula, sendo que a potencialidade dos educandos de alguma forma os levaria mais além das limitações ou dos condicionantes impostos por nossa ordem social.

Assim, essa pesquisa trabalhou o ensino da Sociologia em três etapas distintas. Em primeiro lugar, a apresentação de um saber em sala de aula, escolhido pelo professor e ilustrado com materiais audiovisuais. Depois, a abertura para que o educando produzisse algo novo, elaborado a partir de suas capacidades criativas e de suas referências simbólicas. Por último, o estabelecimento de um espaço de *conversação* entre os educandos sobre suas produções de modo que elas circulassem entre diferentes turmas. Assim, de alguma forma, esta pesquisa lançou um olhar positivo para o compartilhamento em rede dos trabalhos escolares, que foram usados em sala de aula como artefatos culturais, assim como novas fontes de reflexões e debates. Com tudo isso, quis mostrar de alguma forma que as aulas de

Sociologia não precisam necessariamente pretender delimitar o futuro dos educandos, ajustando-os a determinados princípios do viver em sociedade. A Sociologia pode proporcionar momentos de abertura para o novo, para o *vir a ser*, para as experiências em *comum*, para a manifestação das potencialidade criativas dos educandos. Desse modo, o ensino da Sociologia no ensino médio pode sentir a falta dessa riqueza, vinculada à potência do pensamento, se ficar restrito a conteúdos fixos e predeterminados, onde o trabalho escolar não seria nada mais do que uma simplificação de conceitos sociológicos com vistas a formatar o comportamento dos jovens a uma determinada ordem social. Nesse sentido, os parâmetros curriculares da Sociologia deveriam ser os mais abertos possíveis à criatividade temática e à riqueza conceitual da disciplina.

Portanto, as principais conclusões desta pesquisa estão na possibilidade de construir atividades de ensino em Sociologia abertas à novidade, à criatividade e à *conversação* entre os educandos sobre temas em *comum*; na possibilidade de se trabalhar conceitos relativos à biopolítica no ensino médio de forma que os educandos percebam na realidade social seres que são abandonados e utilizados para que outros possam viver mais e melhor. Desse modo, as aulas de Sociologia não precisam delimitar o futuro dos educandos, ajustando-os a determinados princípios do viver em sociedade, mas elas podem, de alguma forma, proporcionar momentos de abertura para o novo, para o *vir a ser* e para *conversações* sobre temáticas *comuns*.

Por certo, através do saber sobre a biopolítica apresentado em sala de aula, os estudantes desenvolveram um olhar mais atento para aquilo que a sociedade abandona ou descarta, para aquilo que sempre é destruído para que outros vivam melhor ou para que o *mercado* continue funcionando. De alguma forma, as fotos abaixo expressaram de forma criativa essa sensibilidade nos educandos:



Figura 65



Figura 66

Certamente, é a *forma de vida* a ser assumida por esses jovens que está em jogo em suas relações na escola e em outros espaços sociais. Talvez, a Sociologia tenha condição de problematizar a inscrição de suas vidas em qualquer ordem social, mantendo em aberto mesmo que por alguns instantes seu *vir a ser*. Foi através desses pensamentos que eu interpretei a foto abaixo. Nela há claramente uma figura humana, que poderia ser qualquer pessoa, pois não é possível revelar suas características singulares a partir desse negativo. Essa poderia ser a imagem metafórica da relação da Sociologia com os jovens do ensino médio apresentada nesta pesquisa. Uma imagem necessariamente idealizada, mas que pode produzir efeitos importantes: apresentar um saber em sala de aula sobre a negatividade do mundo social e das imposições existentes sobre a vida para, após, criar um espaço de abertura para que os próprios educandos possam constituir alguma positividade. Tudo isso, imaginando que há neles potencialidades de produzirem *conversações* sobre o *vir a ser* do mundo.



Figura 67

Nesta investigação apontei dois caminhos que não poderiam estar ausentes da perspectiva sociológica no ensino médio: a análise sempre atenta e sistemática dos conteúdos a serem ensinados, procurando compreendê-los em sua complexidade e, nesse ponto, a dimensão cultural talvez seja um dos terrenos mais férteis para o trabalho numa sala de aula composta por adolescentes; a tradução dessas análises para os educandos de forma a escolher artefatos culturais ajustados à faixa etária dos jovens. Estes caminhos expressam a minha vontade de que a inclusão da disciplina de Sociologia não se transforme num processo de formalização e de engessamento de conteúdos curriculares. A Sociologia enquanto disciplina acadêmica contém uma série de ferramentas analíticas e de desnaturalização da realidade social que precisam estar disponíveis para seu ensino. Assim, soaria estranho a esta tradição analítica que a Sociologia se transformasse nas escolas numa disciplina voltada a constituição de uma determinada *forma de vida*. Para se evitar a normalização dos conteúdos, a prescrição de um futuro ao educando, é necessário, a meu ver, que o currículo de Sociologia, em cada escola, seja sempre ressignificado e repensado por aquilo que falta ao tempo presente, sendo os professores da área os atores principais dessa constante problematização.

Então, o professor de Sociologia poderia, na minha avaliação, ser um propositor constante de metodologias e temáticas sempre renovadas de ensino, contribuindo para a formação de um cabedal de idéias, conceitos e práticas a serem compartilhados entre os profissionais da área como forma de preservar a riqueza temática e conceitual que caracteriza a disciplina. Por fim, proponho que a formação do professor de Sociologia possa almejar a potencialização do pensamento, para capacitá-lo a produzir uma série de novidades curriculares apoiadas na riqueza analítica da disciplina. Tudo isso de forma a compor com os educandos observações e análises sociais inovadoras para eles, apresentando a eles um mundo

com novas lentes. Contudo, qualquer ideal que se tenha com a prática da Sociologia nas escolas só será viável com a continuidade da disciplina nas salas de aula brasileiras e com o adensamento das *conversações* entre os professores da área.

Em todo caso, mudanças curriculares passam por inovações e experimentações. Espero que a leitura desta pesquisa ajude em alguma elaboração curricular para o ensino médio que resista àquelas exclusivamente mercadológicas ou vinculadas à *gestão pedagógica*. Por fim, que os experimentos e as ousadias desta pesquisa colaborem com qualquer prática que valorize a formação humana e reflexiva mesmo em cursos profissionalizantes.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- _____. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 31, n° 84, p. 209-230, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a04v31n84.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- AMARAL, Marise Basso. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2004. p. 143-171.
- ARÁN, Márcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Vulnerabilidade e vida nua: bioética e biopolítica na atualidade. **Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 41, p.849-857, 2007. Disponível em: <<http://www.sr2.uerj.br/sr2/coep/artigo%20marcia%20aran.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- ARENDETT, Hannah. A Crise na Educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/bib/downloads/A_crise_na_educacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.
- ARQUITETURA da destruição. Direção: Peter Cohen. Produção: POJ Filmproduktion et. al. Alemanha: Versatil e Mostra Internacional de Cinema, 2006. 1 DVD (121 min.).
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Theses on the philosophy of history. In: _____. **Literature in the modern world: critical essays and document**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 362-364.
- BICCA, Angela Dillmann Nunes. **Os filmes de ficção científica nos ensinando a viver numa civilização cibernética**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24813/000749258.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- BRASIL. **Lei n° 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- _____. **Lei n° 5.692**, 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 18 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 18 out. 2012.

_____. Resolução CEB nº 3, 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 24 out. 2012.

_____. Parecer CEB nº 15/98. In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.178/1997**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=3509&seqPaginaInicial=42&seqPaginaFinal=42>>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Presidência da República. **Mensagem nº 1.073, 8 de outubro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1641/2003**. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2F459324CFFE6C4B6B17C8941481492D.node1?codteor=152839&filename=PL+1641/2003>. Acesso em: 24 out. 2012

_____. Câmara dos Deputados. **Indicação 1352/2003**. Sugere adoção de providências do Ministério da Educação - MEC no sentido de incluir obrigatoriamente a disciplina Sociologia no currículo escolar do ensino médio. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=189171&filename=Tramitacao-INC+1352/2003>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 38/2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 25 abr 2009.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 6642/2006**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inserir o estudo da Filosofia e da Sociologia nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B09D6E8466D2B020EC591EC3C340FD02.node1?codteor=376513&filename=PL+6642/2006>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Súmula de Recomendações aos Relatores nº 1/2001**, revalidada em 25 abr. 2007. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 11.684**, 2 junho de 2008. Altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=236253>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

_____. **Lei nº 11.892**, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 06 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2009. 29 p.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Brasília: Programa de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação, 2010.

_____. **Melhores práticas em escolas de ensino médio do Brasil**: resumo executivo. Brasília: Secretaria de Ensino Básico, Ministério da Educação, 2010.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012**: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=sociologia+guia+de+livros+did%C3%A1ticos+pnld&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fn.de.gov.br%2Findex.php%2Ffarq-livro-didatico%2Fpnld2012%2Fguia2012%2F5514-guiapnld2012sociologia%2Fdownload&ei=tjaJUPzOJYS68ATZkoHgAw&usq=AFQjCNHCf5OyDKpCS-r-5snEKzSiIDM3yA&cad=rja>>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1580/2011**. Altera o art. 1º da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, para dispor sobre conteúdos programáticos das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=888729&filename=Tramitacao-PL+1580/2011>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. **Lei nº 12.711**, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Guttemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAPONI, Sandra. A biopolítica da população e a experimentação com seres humanos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 9, p.445-455, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n2/20398.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

CASTRO, Edgardo. **Dicionário Foucault**. Buenos Aires: Séclo XXI, 2011.

COISAS Belas e Sujas. Dirigido por Stephen Frears. Reino Unido, Imagem Filmes, 2002.

COMÊNIO, João Amos. **Didactica Magna**. Lisboa: Caloute, 1985.

D'ASCENZI, Luciano; LIMA, Luciana Leite. **A implementação do câmpus Osório/IFRS**: atores locais e conformação da política pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, nº 15, 2011, Curitiba. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbsociologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_do>

wnload%26gid%3D2451%26Itemid%3D171&ei=cnGOUMyQJoX88gTp_4H4Dw&usg=AFQjCNGTHroItsVWIZjoZb0anw77BLXQ3w&sig2=SBFAzUGIILYzV8IGOGom1A&cad=rja>. Acesso em: 29 out. 2012.

DUARTE, André. Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.29, n.2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200008&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2010.

_____. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. **Cinéctica**, 2007. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.htm>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. Hannah Arendt e o pensamento “da” comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **O que nos faz pensar**, n.29, 2011.

DUARTE, André; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010.

E.T o extraterrestre. Dirigido por Steven Spielberg. EUA, Universal Pictures, 1982.

FABRIS, Eli Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FANTIN, Monica. O audiovisual no estágio: entre ensino e aprendizagem. In: CARVALHO, Diana Carvalho de et al (orgs). **Experiências Pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos**. Florianópolis, UFSC, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O que são as Luzes**. In: _____. **Ditos & Escritos II**: Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Nacimiento de La Biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

_____. **Seguridad, Territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

_____. **O Governo de Si e dos Outros**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

FRANCE, Anatole. **O crime de Sylvestre Bonnard**. Rio de Janeiro: Delta, 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÖHLICH, Raquel. Avaliações Externas: políticas de controle e governo dos sujeitos. **Signos**, Santa Cruz do Sul, ano 32, n° 1, p. 87-96, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/190/139>>. Acesso em: 29 out. 2012.

GADELHA, Sylvio. (Bio) política, pluralismo e educação: Dilemas que demandam uma politização outra. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária, 2012. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/biopolitica_ebook.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 48-65, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

GAYA, Adroaldo. Será o corpo humano obsoleto? **Sociologias**, Porto Alegre, n. 13, p.324-337, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23566.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRAY, John. **Al-Qaeda e o que significa ser moderno**. São Paulo: Record, 2004.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. **A vida sob efeitos do transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**. Florianópolis: UFSC, 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0507.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

GUTKOSKI, Cris. A doença de ver e rever House. **Zero Hora**, Porto Alegre, 28 nov. 2009. Caderno Cultura, p. 8.

HAGEN, Rainer; HAGEN, Rose-marie. **Bruegel: a obra de pintura**. Alemanha: Taschen, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **PNAD 2009: primeiras análises, situação da educação brasileira, avanços e problemas**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. O desafio de assegurar a educação básica de qualidade para todos no Brasil. In: _____. **Brasil em desenvolvimento 2011: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2012. Cap. 2, p. 59-76. (Volume 1). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/2012/livro_brasil_desenvolvimento2011_vol01.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

JINKINGS, Nise. As particularidades e os desafios do ensino da Sociologia nas escolas. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino; SOUZA, Suzani Cassiani de; SEARA, Izabel Christine (orgs). **Formação de Professores: experiências e reflexões**. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung) In: _____. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 63-71.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n° 104, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)Liberal: da administração à gestão escolar**. Porto Alegre, 2011, 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32163/000785804.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 out. 2012.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. **Referencial Curricular: Ciências Humanas e suas tecnologias – Sociologia**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011654.pdf>>. Acesso em 29 out. 2012.

MARIA Cheia de Graça. Dirigido por Joshua Marston. Colômbia, EUA, 2004.

MATRIX. Dirigido por Lana Wachowski e Andy Wachowski. EUA, Warner Bros, 1999.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; TOMAZI, Nélcio Dácio. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Conhecimentos de Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

MORUS, Thomas. **A utopia**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1987.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 29, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. Imagem e conhecimento o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 100, p.159-182, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/1984-8951.2011v12n100p159/pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima; GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. Pensando Conteúdos e Metodologias em sala de aula: a experiência da Sociologia no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/9683/8329>>. Acesso em: 29 out. 2012.

MOURA, Rafael Moraes. MEC vai mudar sistema de avaliação para melhorar nota do ensino médio. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2012, p. A18.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es Gobernar: la educación como arte de gobierno. In: **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 14-29, 2012.

O ESTADO da Educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 ago. 2012, p. A3.

O MEC não sabe o que fazer. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 ago. 2012, p. A3.

ORGANIZAÇÃO dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e a Cultura. 2021 Metas Educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários. Brasília: CEPAL, OEI, 2012.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PINSOLLE, Dominique; RINDEL, Arnaud. Séries de TV para um público intelectualizado. **Le Monde Diplomatique: Brasil**, São Paulo, jun. 2011, p. 34-35.

RESKALLA, Aline. Tem de usar vídeo, computadores e outros recursos, diz jovem. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 ago. 2012, p. A18.

RIETH, Flávia. Não-lugares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 2, p.270-271, 1995. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a26.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 322/2007**. Manifesta-se sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, a partir do início do ano letivo de 2008, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/gt/Parecer_0322.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte, vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SLOTERDIJK, Peter. **O Desprezo das Massas**: ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

SILVA, Luís Inácio Lula da. Discurso realizado em praça pública em Ceres, Goiás, em 17 maio 2006. In: NOSSA, Leonencio. Falta de investimento em educação causa violência, diz Lula. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 17 maio 2006. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/ultimas/cidades/noticias/2006/mai/17/110.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n° 34, 2009. p. 135-152.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. p. 163-186.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 30 maio 2009.

_____. A arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões. impasses. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso. **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 195-214.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Anexo I - Revista Tecnologia no IFRS

Editorial

Esta edição nasceu de um trabalho escolar, no qual os alunos de diferentes turmas do IFRS *campus* Bento Gonçalves deveriam pesquisar sobre algum componente tecnológico presente no *campus*. O formato solicitado para o trabalho foi o de “reportagem”, ou seja, um texto curto, com um tema bastante específico e que transmitisse dados da realidade cotidiana.

As turmas foram divididas em equipes, cada uma poderia pesquisar sobre algum equipamento relacionado às aulas em geral, aos seus cursos técnicos ou ainda àqueles que invadem os muros do Instituto nas mochilas dos estudantes. Os trabalhos foram apresentados para suas respectivas turmas e, após, foram levantados pontos que poderiam ser modificados ou melhorados. Num segundo momento, os grupos entregaram sua versão final. Todos os textos foram posteriormente revisados pelo professor Belinaso, de Sociologia.

As “reportagens” apresentam informações e detalhes que muitas vezes passam despercebidos por aqueles que convivem cotidianamente neste espaço, além de reflexões críticas sobre os temas pesquisados. Nesse sentido, experimentam o olhar sociológico de questionar a realidade comum e propor vias de mudança e inovação. Do mesmo modo, chama a atenção o olhar do estudante sobre a própria escola, com perspectivas que nem sempre rompem o tecido normal das decisões institucionais e que permanecem latentes, sem encontrarem os canais adequados para se manifestarem.

Esta publicação visa dar voz à criatividade e à inovação que os estudantes expressam, com suas expectativas, apreensões e interesses desenvolvidos na aventura de serem alunos dessa escola. Seus olhares atentos detectam investimentos paralisados, formas de inovação para as aulas e muito mais... Todas as ilustrações que compõem a parte gráfica foram retiradas do link: www.flickr.com/photos/soynius.

Boa Leitura!

Calculadora, eis a questão

por: Augusto, Bruno Ferrari, Mateus,
Michel, Ruan e Vinícius da 1º agro A.



A calculadora é um equipamento comum nas mochilas dos estudantes do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Ela não é solicitada pelos professores, mas, mesmo assim, os alunos a trazem para as aulas. Desse modo, alguns professores até permitem seu uso, mas não nas provas.

Na escola, ela se faz necessária para conferir resultados de cálculos feitos manualmente. Assim, oferece maior praticidade e segurança. Porém, pode se tornar desvantajosa quando seu uso ocorrer sem a compreensão da operação. Como dica, seria interessante que houvesse aulas sobre a utilização da calculadora científica, pois os alunos pouco conhecem as funções dessa ferramenta.

A opinião no IFRS sobre a calculadora não varia muito. Por exemplo, a professora de matemática Elizabeth Pitt Giacomazzi diz que a calculadora é uma ferramenta necessária que deve ser

usada após a compreensão do sentido das operações. Seu uso não prejudica o ensino, mas é melhor exercitar a interpretação do que dar comandos.

Da mesma forma, o discente do curso em licenciatura em Matemática do IFRS, Luiz Ambrozi, diz que é uma ferramenta de auxílio ao aluno, mas o prejudica quando é utilizada sem a compreensão da operação. Outro professor do IFRS disse que a calculadora só poderia ser usada por alunos que são capazes de resolver os mesmos cálculos manualmente.

Percebemos claramente a presença da calculadora em sala de aula. Assim, todos deveriam saber as suas funcionalidades, pois em nossa vida profissional usaremos calculadoras normais e, até mesmo, precisaremos da calculadora científica, que possui funções mais avançadas. Portanto, seriam muito interessantes aulas para entendê-las.



Inovar para economizar

por: Airton; Alessandro; Edson Romio;
Rafael; Ricardo Ambrosi; Zulmir Filho do 1°

Eno

Com a intenção de reduzir custos devido aos chuveiros elétricos que causavam um elevado gasto de energia, no internato do IFRS *campus* Bento Gonçalves foi implantada, no dia 11/11/1996, uma caldeira para o aquecimento da água utilizada pelos alunos em seus banhos diários. Por fontes confiáveis, descobrimos que a caldeira tem algumas avarias e desvantagens. Para descobrir a verdade, entrevistamos o senhor Raul, responsável pela manutenção e cuidados da caldeira.

Repórter Investigativo: Senhor Raul, qual é a fonte de alimentação da caldeira?

Raul: A caldeira usa como fonte de alimentação óleo, esse tipo de caldeira não faz vapor, ela esquenta uma quantidade de água e depois desliga-se automaticamente.

R. I.: Os alunos do *campus* têm reclamado sobre a insuficiência de água quente para os banhos. Teria algo a ver com um mau funcionamento desse equipamento?

Raul: Não, o equipamento está em ótimo estado, o problema é que alguns alunos gostam de ficar por um tempo demasiado debaixo da água. Como ela esquenta uma quantidade e depois se desliga automaticamente, acaba a água quente. Ela recomeça a esquentar e esse processo é um pouco demorado.

R. I.: Ela utiliza óleo como fonte de alimentação, como você havia mencionado antes, mas entre esse método e o chuveiro elétrico, qual é o mais econômico?

Raul: A caldeira. O chuveiro trazia gastos financeiros muito grandes. Um chuveiro só já gasta muito, imagine então vários chuveiros para em torno

de 90 alunos se banharem. Era demais.

Os alunos do IFRS têm reclamado muito em relação à caldeira. Nada mais justo que ouvirmos os dois lados. Para isso entrevistamos o residente do internato F.P.

R. I.: Ficamos sabendo que a caldeira do Instituto tem sido algo bom para os alunos internos. Você acha que poderia haver algo a ser feito, para um melhor aproveitamento desse equipamento?

F. P.: Sim. Os alunos deveriam demorar menos em seus banhos, para um racionamento de água, além de gastar menos combustível para seu funcionamento.

R. I.: Você tem feito esse racionamento, demorando apenas o tempo necessário para seu banho?

F. P.: Sim.

R. I.: Porém, não se trata apenas do racionamento. Se cada um fizer sua parte, teremos um bom aproveitamento do equipamento. Tem-se apenas a caldeira no Instituto para o aquecimento de água para o banho, você sugere algo que poderia ser feito, caso um dia a caldeira estrague, para os alunos não ficarem sem seu banho diário?

F. P.: Um sistema de aquecimento solar, reduzindo assim gastos; poderia se utilizar a caldeira somente no inverno.

Inovadora e prática, a caldeira é ótima e pretende permanecer por longos anos no *campus* Bento Gonçalves. Contudo, painéis solares seriam uma maneira ainda mais prática, econômica e menos poluente. Talvez, em um futuro não muito distante isso se torne realidade.



Câmeras de Segurança

por: Bernardo Bonesso; Fabio Fuhr; Fabrício Seger; Jean Slongo; Vânderson do 2º Agro B



Nos dias de hoje, são poucas as pessoas que não têm a sua disposição uma câmera fotográfica, seja ela digital ou não. É um utensílio indispensável para quem quer guardar bons momentos com a sua família e/ou amigos. Aristóteles, por volta de 350 a. C., criou um método de observar os eclipses solares sem prejudicar a visão: a câmara escura. Aristóteles fez um pequeno furo na câmara, pelo qual a luz passava e formava a imagem em seu interior. Desde essa época, as câmeras evoluíram muito. A partir do momento que começaram a ganhar novas funções, como a filmagem, acabam se tornando úteis em áreas bem diversificadas: na televisão, registro de momentos e, atualmente, para a segurança.

A nossa Instituição é um exemplo quando se fala em câmeras para a segurança, utilizando-as para um melhor controle dos indivíduos que a frequentam e para a proteção dos equipamentos existentes. Aqui no IFRS *campus* Bento Gonçalves somos monitorados por várias câmeras, que podem, no entanto, tirar nossa privacidade. Por exemplo, no internato há cinco câmeras num único corredor e três externas, que também servem para controlar o comportamento dos internos. Há a justificativa de proteger os alunos de pessoas estranhas e o patrimônio público.

De acordo com Douglas Vicenti Alchieri, aluno interno, as câmeras são indispensáveis para a nossa instituição e muito importantes no internato. Ele comentou que essa casa do estudante já foi assaltada por falta de segurança e que por causa do Instituto possuir cerca de 2000 alunos, as câmeras fazem com

que não ocorram infrações. Porém, no caso de ocorrerem, o culpado é facilmente identificado. Ele criticou a falta de monitoramento em algumas áreas: a cantina, a horta e a agroindústria, o que faria com que houvesse menos delitos.

Entrevistamos também Gaspar, funcionário coordenador do internato, que comentou sobre a eficiência que as câmeras possuem na Instituição, coibindo delitos, protegendo alunos e o patrimônio. Ele relatou sobre a invasão de um indivíduo desconhecido no internato, há dois anos, que cometeu um furto e agrediu um aluno interno. Por meio das câmeras, o indivíduo foi identificado e posteriormente preso.

Analisando as duas entrevistas, podemos concluir que as câmeras têm seus pontos positivos. No internato, onde vários alunos residem, elas são fundamentais para a proteção. O monitoramento frequente de algumas áreas faz com que o patrimônio seja protegido. Entretanto, também há alguns pontos negativos. A partir do momento em que os indivíduos da instituição começam a ser vigiados, acabam perdendo um pouco de sua privacidade. É importante questionar: é melhor proteger o patrimônio e os alunos ou privilegiar a privacidade de alguns? Em nossa opinião, é muito mais importante a proteção dos alunos e do patrimônio, até porque não são todos que se incomodam com as câmeras. A escola possui muitos materiais de alto valor financeiro. Além disso, os alunos residentes no internato estão longe da família, que confia plenamente na Instituição para protegê-los.



Data show ajuda a aprendizagem?

por: Augusto; Caroline; Gabriela; Larissa;

Solana do 2º Agro A

Atualmente, o *campus* Bento Gonçalves do IFRS possui cerca de 30 data shows em funcionamento. O custo para adquirir cada um deles foi de aproximadamente dois mil reais. Isso gerou um investimento total de sessenta mil reais, sem contar os gastos com manutenção.

Apesar de ser um investimento alto, Lilian Molon, coordenadora pedagógica, garante que tal equipamento é uma importante ferramenta multimídia dentro da sala de aula, pois auxilia na dinâmica pedagógica.

O data show é um equipamento consideravelmente pequeno e fácil de ser transportado, e que processa um sinal de vídeo (enviado por um computador), projetando a imagem correspondente em uma tela ou em uma parede usando um sistema de lentes e uma luz muito brilhante. Os mais modernos são capazes até de corrigir pequenos defeitos visuais da imagem transmitida como curvas e borrões.

Por ser tão preciso na projeção de imagens e/ou vídeos, é muito usado em conferências, treinamentos, apresentações e em aulas. Segundo a aluna do 2º ano de Técnico em Informática, Paula Dalla Costa, o data show é bom para que o professor possa desenvolver melhor matérias muito cansativas, difíceis ou extensas. Pois, obviamente é mais

rápido desenvolver uma matéria através de projeções ao invés de transcrevê-la toda no quadro. Porém, há controvérsias. O ex-aluno Anderson Dichel afirma que o equipamento pode ser ótimo para apresentar trabalhos, mas é ineficiente no aprendizado, pois as condições necessárias para o uso do data show podem distrair o aluno, como por exemplo a baixa iluminação da sala, que muitas vezes acaba por causar sono; ou até mesmo olhar muito tempo para a projeção: o excesso de luz pode fazer os olhos doerem, principalmente para alunos com algum distúrbio ocular.

Dessa forma, o uso desse equipamento, além de poder gerar desinteresse e desatenção do aluno à aula, pode também causar o distanciamento entre professor e aluno, uma vez que esse método de ensino volta mais a atenção do professor à projeção do que aos alunos.

Portanto, o mais viável parece ser o equilíbrio que o professor deve buscar, ou seja, intercalando aulas com métodos tradicionais e outras, nas quais são usados equipamentos tecnológicos, para que assim tenha-se uma proximidade saudável dos alunos e faça com que eles não se sintam obrigados a aprender, mas sim queiram aprender por vontade própria.



Engarrafadora é desperdício?

Por: Caroline da Rosa; Caroline Pedrotti;
Letícia Zanon; Raquel Portaluppi do 1º Eno



A máquina Engarrafadora da marca Fimer está no *campus* Bento Gonçalves há pouco mais de três anos. Ela foi um investimento feito pela Cantina Escola, que costumava engarrafar seus vinhos. Ela encontra-se hoje no último andar da cantina e em perfeito estado de conservação.

Luiz Potilioli, que trabalha na cantina, explica seu funcionamento: “Ao entrar na máquina, o primeiro processo pelo qual a garrafa passa é a lavagem, depois uma espécie de bomba com duas mangueirinhas retira o ar de dentro da garrafa e injeta gás hidrogênio. Após, ela passa por um compartimento com nove bicos, onde está o vinho que a enche (o vinho desce através de uma bomba dos tanques dos outros andares da cantina), então a garrafa recebe a rolha e segue pela esteira até onde será recolhida”.

Segundo Luís, a máquina custou cerca de R\$ 350.000,00. Ela é de origem italiana e grande parte de seu funcionamento é eletrônico. “Por ser um alto investimento, estar em ótimas condições e ser muito prática e rápida, a máquina deveria ser usada com frequência, mas a Cantina Escola não está mais comercializando os vinhos que produz e, por isso, a última

vez que ela foi usada foi em novembro de 2010”.

Por ter um custo muito alto, a engarrafadora deveria ser usada com frequência, pois ao comprá-la foi feito um investimento que traria benefícios ao aprendizado dos alunos. Mas ela está parada, então acabamos nos perguntando: será que realmente foi um investimento ou foi um desperdício? Lucas Foppa, estudante do segundo ano do Ensino Médio e Técnico em Viticultura e Enologia opina sobre o assunto: “Acredito que a escola deveria voltar a comercializar seus vinhos, pois a venda é uma grande fonte de lucros, os quais seriam destinados a diferentes áreas do ensino em nosso *campus* e seria uma boa experiência para os alunos verem o vinho sendo engarrafado e comercializado de novo.”

Se a escola não voltar a engarrafar seus vinhos, a máquina vai continuar parada, e essa situação trará prejuízos. Para poder lucrar ao invés de gastar mais, a escola deveria alugar a máquina para o uso de outras cantinas ou vendê-la. É importante que o dinheiro da escola seja usado com consciência, pois, na realidade, ele é de todos os alunos e seu uso tem de ser benéfico para os mesmos.

Internet no internato

por: Felipe; Henrique; Lucas Magro; Mateus;
Sabrina do 2º Agro A



Atualmente, é difícil encontrar um lugar distante das redes de internet. Surgida em 1991, a internet veio para, em vinte anos, conquistar praticamente toda a população mundial. Hoje em dia, com a internet, a comunicação e a informação são acessíveis praticamente em tempo real.

Para os alunos internos, a internet é uma grande vantagem, pois é bastante útil nos estudos, nos trabalhos solicitados pelos professores e até na descontração. Mas a internet, além dessas vantagens, também possui suas regras, que às vezes podem ser desvantajosas aos estudos dos alunos.

Foram feitas algumas entrevistas, e, a partir delas, nos informamos como a internet funciona e como ela se distribui pelo *campus*. Percebemos também que houve um conflito de opiniões entre os alunos, que usufruem da internet, e os administradores e coordenadores, que elaboram as regras e a administram.

Uma das regras mais discutidas entre os próprios alunos é a que suspende o fornecimento de internet a partir das onze horas da noite.

Para os alunos, essa regra deveria ser refeita, aumentando o tempo, ou até deixá-la funcionando em tempo integral, pois cada aluno deve ter consciência da hora que deve ir dormir e dos deveres da escola, mas muitas vezes os professores solicitam vários trabalhos de pesquisa, e muita dessas vezes não é possível concluí-los até as onze horas da noite.

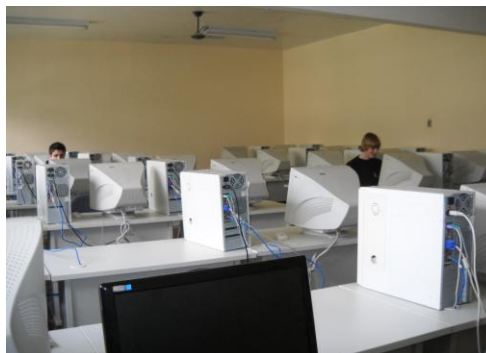
Os administradores argumentam que, se o aluno ainda não fez seus trabalhos até as onze horas, deverá deixá-los para o dia seguinte, pois depois das onze deve-se aproveitar o tempo para descansar.

Uma forma para resolver essa discussão seria um debate entre os alunos e a administração, para entrar em um acordo que beneficiem ambas as partes, para que os alunos possam melhor usufruir deste benefício de forma gratuita, e que também possam descansar sem diminuir seu desempenho nas aulas. Apostando na autonomia e na educação e não em regras rígidas para um melhor uso da internet.



Laboratório Educacional

por: Júnior, Cristiano, Cassiano, Douglas,
Lorenza e Daniele do 2º Info



Como observamos na atualidade, a informática está cada vez mais presente no ambiente escolar. Isso não somente como meio de entretenimento, mas também como instrumento de aprendizagem.

Algumas instituições, visando o crescimento da informática para fins educacionais, criaram laboratórios. Um exemplo disto é o IFRS *campus* Bento Gonçalves, que abrange em sua estrutura laboratórios para utilização dos estudantes, professores e funcionários. O professor Adrovane falou sobre a utilidade dos laboratórios: “são úteis para fazer pesquisas e complementar o aprendizado dos alunos. Além do mais é ótimo nas horas das aulas práticas de informática”.

Os laboratórios do Instituto disponibilizam diversos horários para uso, sempre com um supervisor disposto a ajudar e cuidar para impedir o acesso a sites ou softwares proibidos, além da manutenção e do uso adequado dos equipamentos. Sobre os laboratórios, o professor Adrovane afirmou: “Acho um ótimo complemento para os estudos e uma oportunidade de pesquisas. É muito bom ter uma opção de atividade extraclasse”.

Os computadores, apesar de não serem de última geração, têm uma ótima conexão com a internet. Porém esse uso se limita ao acesso de informações, perde-se muitas outras funcionalidades e potencialidades, como no uso para comunicação ou entre-

nimento.

Os computadores têm como sistema operacional (S.O) o Linux. Para pessoas que têm grande conhecimento na área de informática, como os programadores, se torna um ótimo S.O, pois quase não há bugs e tem pouca vulnerabilidade a vírus. Porém para leigos, o sistema já se torna um problema, visto que há uma grande variedade de softwares incompatíveis.

Grande parte dos frequentadores dos laboratórios alega que poderia integrar-se o Windows aos computadores para facilitar o uso de softwares não compatíveis ao Linux. Nas entrevistas, ainda observa-se que 83,3% dos usuários solicitam uma maior liberdade de acesso à internet. Assim, conforme o entrevistado Daniel Trost, “as redes sociais, caso fossem desbloqueadas, poderiam auxiliar numa ampla difusão de idéias e pensamentos, que aperfeiçoariam a capacidade de raciocínio dos estudantes”.

Resumindo, o uso dos laboratórios de informática é muito conveniente, pois disponibiliza tecnologia para as atividades dos alunos. “Muitas vezes não precisamos levar nossos computadores pessoais para ter acesso à internet” afirma Caroline Ferrari. Por ser tão comum, muitas vezes esquece-se a importância de laboratórios, que, sem sombra de dúvida, são os maiores contribuintes para ser extinta a exclusão digital.



Notebook: aliado ou inimigo?

por: Eduardo; Jader; Lucas; Luis Henrique, Marcheli, Tiago Frantz do 1º Agro A

O notebook é um computador portátil que auxilia as pessoas em trabalhos, pesquisas, entretenimento, comunicação, etc. Por essas e outras funcionalidades escolhemos esse aparelho para falarmos sobre seu uso no IFRS *campus* Bento Gonçalves.

No IFRS, ele nos auxilia muito, pois temos muitos trabalhos que necessitam do uso da internet. Como diz o aluno do curso técnico em agropecuária J.V: “o notebook possibilita fazer trabalhos praticamente em todos os lugares do *campus*”. Ele complementa: “se não fosse a internet *wireless* e os notebooks, seria praticamente impossível fazer qualquer tipo de trabalho”. Isso acontece porque o número de alunos no IFRS é maior do que o número de computadores disponíveis em laboratórios e na biblioteca. Assim, se não fosse o fato dos alunos trazerem para a escola seus notebooks, a realização de trabalhos seria quase impossível.

Mas o notebook também é usado para fins inadequados. Assim, ele pode até atrapalhar os estudos. Como diz o aluno Guilherme Trevelin do 1º Agro B: “o uso dessa ferramenta pode levar ao comodismo de quem o usufrui, pois as pessoas acabam copiando tudo da internet e não adquirido nenhum conhecimento”. Já houve casos em que trabalhos copiados da internet receberam notas zero e, em outros casos, notas máximas.

Há também casos de materiais didáticos que os professores encontram prontos na internet e passam aos alunos, sem modificá-los, apenas recortando e colando.

Nós consideramos que a existência de internet na escola possui seu lado positivo e seu lado negativo. O lado bom é que o aluno que não possui internet em casa pode usufruí-la na escola para fazer trabalhos e pesquisas. O lado ruim é que alguns alunos utilizam a internet em lazer, como *Orkut*, *Twitter*, e outros tantos sites que não são permitidos nas aulas, principalmente nas de Informática, pois, assim, não prestam atenção nas aulas.

O computador portátil, se usado de forma correta, pode auxiliar os alunos e professores do IFRS a qualificar o ensino. Mas, se usado de forma incorreta, como exemplo, “CTRL C e CTRL V”, ele pode atrapalhar muito o aprendizado.

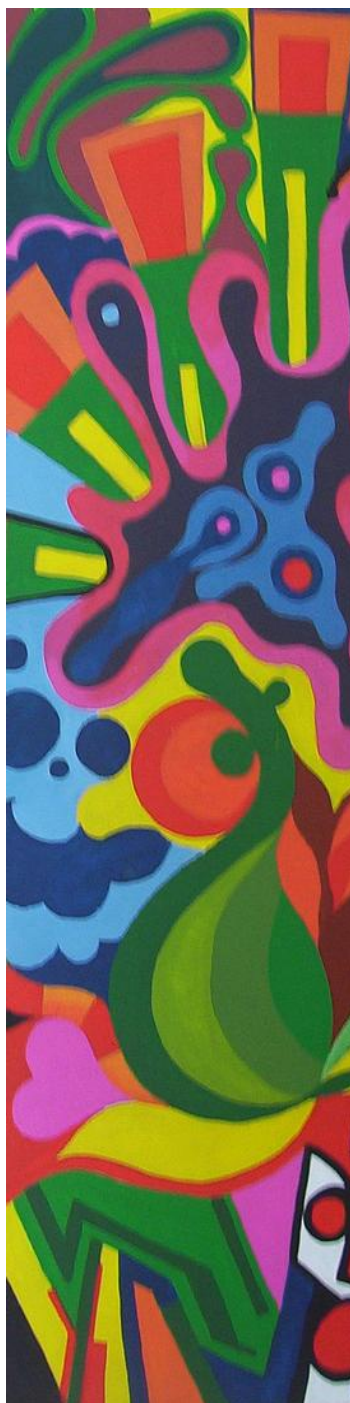
Para não ocorrer este tipo de ato, o professor deve pedir a fonte de cada trabalho pesquisado. Assim como o aluno, quando recebe textos do professor, deve exigir também a fonte ou o site em que tais textos foram retirados. Assim, poderá haver mais controle de ambas as partes. A mesma coisa deve ser feita para cópias de livros.

Somente assim os cidadãos poderão ter noção de ética e moral, não cometendo o delito de cópia, e, isso obviamente deve partir do educador principal: a escola.



Pulverizadores

por: Lucas Foppa; Tomás; Leonardo Ferrari;
Eduardo Thumé; Lucas Mejolaro do 2º Eno



Os pulverizadores são utilizados na aplicação de agrotóxicos em plantas. No IFRS *campus* Bento Gonçalves há pulverizadores na horta e na granja. Os agrotóxicos são importantes na prevenção de pragas, porém, se mal aplicados, podem ser tóxicos tanto para a planta como para o homem. É importante que a escola prepare os alunos para o uso adequado desse equipamento, já que muitos agricultores não o fazem.

Na pulverização, os agrotóxicos, diluídos em água, são reduzidos a pequenos fragmentos. Como são gotas, é mais fácil para o homem inalar sem perceber. Nesses casos, a utilização dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) é obrigatória. No IFRS há esses equipamentos. Embora estejam bem conservados, há poucas unidades disponíveis para o aprendizado dos alunos. Por exemplo, uma turma de trinta alunos precisa se revezar para que todos tenham contato com o equipamento.

A preparação dos alunos, que irão utilizar este equipamento de certa forma perigoso, é fundamental para que não ocorram incidentes futuros. Alunos do terceiro ano foram entrevistados a respeito do assunto. Jeferson, sobre o uso do equipamento por pessoas inexperientes, diz: “Acho muito perigoso, pois se for utilizado incorretamente poderá causar danos à saúde do operador e a aplicação pode ser ineficiente.”

Sobre este mesmo tema, o aluno Rodrigo afirma: “É inadequado o uso de pulverizadores por pessoas inexperientes, pois pode causar danos à saúde do utilizador”. Sobre os meios de facilitar o trabalho de quem o utiliza, diz que “Deve ser investido em cursos e acompanhamento de técnicos para coordenar o correto uso do pulverizador”. Já na opinião de Gabriel, “O uso de pulverizadores por pessoas inexperientes pode causar diversos incidentes para a pessoa e para a cultura pulverizada, como o excesso de insumo e a contaminação do aplicador”. E conclui, afirmando que, para auxiliar o utilizador, “devem ser utilizados inseticidas pouco tóxicos e de fácil aplicação, como os líquidos”. Segundo o aluno Bruno, “O uso de pulverizadores por pessoas inexperientes pode resultar de acidentes com produtos tóxicos, no desperdício de produtos, ou na aplicação de inseticidas ineficiente, causando prejuízos na produção e danos à saúde do trabalhador”. Segundo ele, esse problema pode ser reduzido pelo “uso correto do EPI, com todo o treinamento e informações necessários”.

Concluimos que o sucesso de uma boa pulverização depende de bom pulverizador, bom produto químico, operador treinado, boa qualidade de água, pH ideal e condições de tempo favoráveis. O IFRS pode contribuir nesse processo, preparando adequadamente seus alunos para essa prática perigosa.



Alimentação gratuita de qualidade

por: Amanda Ariotti; Christiane; Estella Munhoz; Emanuele Camerini; Victória Frainer do 2º Eno

O IFRS *campus* Bento Gonçalves é uma instituição federal de ensino público e gratuito. Por ser um pólo de atração regional e nacional, abriga alunos das mais diversas regiões do Estado e do País. Hoje tem cerca de 2.000 alunos, em vários níveis de ensino.

Além de educação de qualidade, outro fator importante é o refeitório, presente na instituição desde 1971, que oferece atualmente para seus alunos e servidores, três refeições diárias. São poucas as escolas e universidades públicas que podem oferecer alimentação e estrutura para as refeições de boa qualidade. A alimentação necessita de cuidados especiais, sabemos que a ideal precisa conter frutas, carboidratos, proteínas e vegetais, além do ambiente onde são servidas as refeições estar limpo e cuidado.

Os alunos e servidores entrevistados relatam que as questões a serem melhoradas são a limpeza em geral, a pouca quantidade de saladas, e que muitas vezes quem chega ao segundo horário não encontra tanta comida quanto no primeiro, falta de variações no cardápio e pela ocasional má qualidade das refeições que resulta no desperdício. Como exemplo, para o prof. Daniel, um ponto importante a ser revisto é o cardápio, que “deveria ser mais variado”.

Na entrevista feita com a nutricionista responsável pelo cardápio e o refeitório, encontramos maiores informações e motivos que poderiam em parte justificar os problemas encontrados. A comida servida é controlada para que não haja desperdícios. Segundo Ionara, pouca comida é jogada fora, sendo essa a que sobra nos pratos, pois a comida que sobra de meio dia é servida novamente na janta. A compra dos alimentos ocorre da seguinte forma: anualmente são avaliados todos os alimentos que podem ser utilizados no

cardápio.

Os alimentos vão para um pregão eletrônico, no qual a empresa que dá o lance mais baixo torna-se fornecedor durante todo o ano, por isso muitas vezes a qualidade dos alimentos não é tão alta. Os fornecedores entregam os alimentos conforme a necessidade e demanda, que é semanalmente alterada pela mudança do cardápio. E todos os alimentos servidos nas três refeições são comprados com exceção de pães e geléias.

Ao longo dos últimos anos foram feitos levantamentos sobre a possibilidade de empresas terceirizadas prepararem os alimentos, porém os projetos não foram levados adiante. Para Ionara, o uso da terceirização seria melhor, já que a qualidade da comida seria mais alta.

Na cozinha, ao conversarmos com alguns funcionários, foram constatadas a necessidade de novos equipamentos e alguns melhoramentos, como, por exemplo, os fornos. O equipamento que limpa os utensílios foi instalado neste ano, buscando mais higiene e limpeza. Ele é totalmente automatizado. Trabalham no local nove funcionários que se revezam nas 14 horas de trabalho, porém, como foi destacado em algumas entrevistas, pode haver trabalho sobrecarregado considerando o número de refeições servidas diariamente.

A escola cresceu, a demanda também, o tamanho do refeitório parece cada vez menor, as máquinas usadas para a limpeza não são eficientes o bastante, da mesma forma há depredação em algumas mesas e certo descaso pelo alimento que para muitos pode ser as únicas refeições diárias. É necessário mais atenção com os equipamentos do refeitório, pois precisamos de alimentação de qualidade em nossa escola.



Servidores

por: Bruno Bergoli, Gustavo Santos,
Henrique Machiavelli e Leonardo Invernizzi
do 3º Info



Os servidores podem ter várias funções, mas basicamente servem para guardar informações de algum sistema informático.

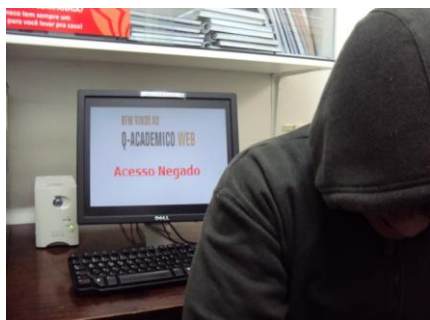
Eles podem triplicar o desempenho de um computador pessoal, têm capacidade de funcionar 24 horas por dia e possuem várias opções de segurança para garantir a integridade dos dados. Um servidor também tem uma economia de mais de 80% no consumo de energia em relação a um computador pessoal. Isto porque trazem tecnologia inteligente, que ajusta o desempenho e o consumo de energia de acordo com a carga de trabalho requisitada. Isso leva a uma economia de energia considerável, pois mesmo que o servidor fique ligado 24 horas por dia, nos períodos de inatividade o consumo cai drasticamente.

Na nossa escola existem 8 servidores, que custaram entre R\$25 mil e R\$50 mil, e estão localizados no 2º andar do bloco C. Cada servidor tem uma função. Aquele que nos foi mostrado monitora as câmeras de segurança, mas há servidores que filtram os sites acessados nos laboratórios e também os da reitoria e da biblioteca. Hoje o servidor atende às necessidades

da escola, porém, com o aumento da demanda, sempre precisa de melhorias e de mais servidores e, pelo menos uma vez por mês, é feita manutenção.

O servidor é um sistema seguro. Todos os dias, duas ou três pessoas tentam invadir algum servidor da escola, mas sem sucesso. Certo dia, chineses tentaram invadir os servidores da escola, mas não conseguiram, informa Leonardo Pereira, um dos responsáveis pelo setor

As reclamações mais frequentes ocorrem porque o acesso não é plenamente livre por haver bloqueios e registros; assim, ficam registrados todos os sites que são acessados no *campus*. Outra reclamação é sobre a baixa velocidade da internet, que é de 6 MB, dividida em todo o *campus*. Segundo Henrique Orso, aluno do 3º ano do curso de informática do IFRS, “a velocidade da internet aqui da escola é baixa se comparada com a da minha casa... não é ruim, mas podia ser melhor e podiam liberar mais sites como o orkut e youtube.” Há projetos para aumentar a velocidade da internet, mas depende da aprovação da diretoria e de licitações.



Sistema Acadêmico

por: Fernando Paris; Paulo Costa; Paulo Reschke; Volnei Pelizzer do 2º Eno

Na sociedade atual estamos cada vez mais priorizando a agilidade, e o Instituto Federal pensou nisso quando instalou o Sistema Acadêmico, há três anos. Esse sistema visa uma facilidade na comunicação entre professores e alunos com relação a notas de trabalhos e provas realizados. Considerado por muitos alunos como indispensável, ele informa sobre a frequência do aluno, notas dos trabalhos e provas, possui espaço para mensagens aos alunos, boletim escolar, para postagem de materiais didáticos, calendário escolar, acesso ao histórico escolar, um breve currículo pessoal e acesso a materiais de anos passados.

Ele funciona através de uma empresa terceirizada, do estado de Espírito Santo, que fornece o suporte mensal ao Instituto para manter o sistema funcionando. Apesar de seu uso relativamente curto até o momento, apenas três anos, ele tem previsão de uso até o 1º semestre de 2012, quando será substituído por um sistema similar, mas desenvolvido pelo Instituto, o SIA.

Na opinião do aluno Alessandro Werner Bucker, do ensino médio, o sistema acadêmico é muito bom, pois

facilita o aprendizado, já que tem a disponibilidade dos materiais usados durante as aulas. Diz ainda que gosta dele pois o ajuda calculando as médias e apresenta um modo fácil de visualizar os resultados.

Já a aluna Caroline Gonzatti considera o sistema muito prático para as aulas, facilitando muito o modo de visualizar notas e materiais. Mas diz que nem tudo nele é bom, pois apresenta diversas falhas, o que dificulta algumas vezes a utilização dos materiais disponíveis. O prof. de história Tiago Goulart diz que o sistema o ajuda bastante, mas lembra que utiliza apenas o básico, como as funções de registro de notas, frequência e o espaço destinado a materiais didáticos. Quando questionado com relação às falhas do sistema, ele diz que não ocorreram com ele, mas que sabe de casos em que houve problemas.

Com isso, vemos o quanto esse recurso pode ser útil, mas não 100% confiável. Esperamos que ele seja cada vez mais aperfeiçoado para facilitar ainda mais a vida de professores e alunos e que seja desenvolvido pela própria Instituição, para baratear seus custos.



Torradeira: uma arma de guerra

por: Andréia Procedi; Douglas Alchieri;
Felipe Janes; Júlio; Quesia Freitas do 2º Agro

B



Este instrumento que parece ser um simples eletrodoméstico torna-se uma arma de guerra nas mãos de guerreiros, cujo escudo é os cadernos e os livros, e a lança, a caneta esferográfica. O aparelho que para muitos não passa de um eletrodoméstico (considerado até ultrapassado), ou que vive sobre pias e balcões servindo para o preparo de um lanche rápido ou até mesmo uma refeição, tem uma extrema importância na vida de jovens aqui no IFRS que necessitam preparar seu próprio alimento aos finais de semana.

De acordo com alguns entrevistados, a torradeira é um aparelho indispensável, principalmente para jovens que moram longe de casa e também pessoas que dispõem de pouco tempo para cozinhar. Outro fator considerado importante pela maioria dos entrevistados foi o baixo custo de aquisição deste equipamento, sendo possível adquirir uma torradeira por apenas R\$ 40,00.

“Se não fosse a torradeira, acho que já teria morrido de fome”, é o que diz Vanessa Campana, estudante de 17 anos, que utiliza a torradeira no preparo de pão, alegando ser mais saudável. Conforme ela, sem esse facilitador doméstico não haveria como se alimentar com tanta facilidade e rapidez. Porém, deveria possuir um sistema de aquecimento de

água para melhores utilidades e finalidades.

Perguntado sobre o assunto, Michel Frozza, estudante de 15 anos, respondeu que a torradeira é indispensável para viver com um pouco mais de conforto, principalmente no internato. De acordo com ele, a torradeira é muito mais que um simples objeto, pois durante o final de semana, quando o refeitório da escola está fechado, é a ela que os alunos recorrem para preparar suas refeições, pois é uma forma barata de se alimentar.

Apesar de todos esses benefícios e praticidades, é indispensável ter um cuidado com o seu manuseio, pois o uso incorreto pode causar queimaduras graves. Outro fator de risco são os choques elétricos que se pode sofrer. Em muitos casos, por desatenção, as pessoas deixam o fio do equipamento encostado em sua chapa quente, derretendo a proteção isolante, a deixando com o fio desencapado. Por isso seria aconselhável que a indústria produzisse um material mais resistente a temperaturas elevadas, dando mais segurança a quem for utilizar o equipamento.

A torradeira, então, é um aparelho indispensável para aqueles que lutam na guerra de morar longe de casa. Esta guerra seria facilitada se houvesse refeitório disponível aos finais de semana.



TV: Essencial?

por: Fernanda; Júlia; Marcele; Pamela;
Vinícius; Vitória do 1º Eno.

A Televisão da cooperativa dos alunos do IFRS *campus* Bento Gonçalves é bastante utilizada. Diariamente, ela é ligada no horário dos intervalos e almoço. Esses horários são preestabelecidos pela direção de ensino do *campus*, que é quem os controla. Nem todas as escolas possuem uma televisão, por isso a valorizamos muito.

A TV foi adquirida pelo Instituto com a finalidade de trazer maior lazer para os alunos e está sob responsabilidade da Cooperativa Escola, que tem um gasto fixo de R\$ 80,00 por mês com a TV a cabo. “Concordo com os horários estabelecidos para o funcionamento da televisão. Se ela ficasse ligada durante todo o dia, muitos alunos não iriam para a aula para ficar assistindo, e o volume atrapalharia as aulas realizadas nos laboratórios e salas mais próximas” diz Jenei Luís Bucco, coordenador da Cooperativa Escola.

Será que é fundamental para uma escola ter uma televisão em sua área de convivência? Será que os alunos sentem necessidade de ter uma televisão por assinatura disponível? Entrevistamos alguns alunos para saber o que eles pensam sobre o assunto.

Segundo Lucas Foppa Alves, 2º ano Enologia, a TV é muito boa, pois incentiva a cultura e é uma grande fonte de lazer para os alunos, principalmente os que estudam o dia inteiro. Andressa Santin, 2º ano informática diz: “Acho bem legal que a escola disponha de uma TV. Não assisto muito, mas é muito bom quando queremos descansar um pouco. A TV por assinatura proporciona muito mais canais, e muitos deles são bons, pois mostram pesquisas e descobertas recentes de uma forma muito mais divertida, além dos canais de música, que são os que mais atraem os alunos”.

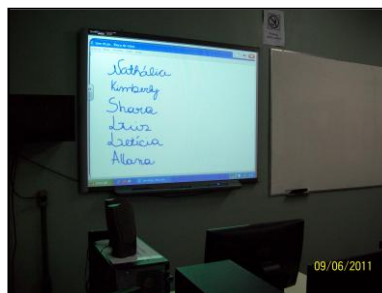
Já para Jenei Bucco, a TV não é tão fundamental assim: “Acho interessante a proposta, mas às vezes ela pode dispersar a atenção nos estudos. A TV por assinatura foi uma opção porque proporciona aos alunos muito mais canais”.

Todos os alunos entrevistados afirmaram que gostam da TV. Ela não é fundamental, mas deve ser usada de maneira a não interferir em seus estudos. Temos que valorizar muito nossa escola, porque é uma das poucas instituições de ensino que possui uma televisão aberta aos alunos.



Tecnologia a la Batman

por: Allana; Letícia Trivilin; Luís Tomazel;
Shara; Natália Ferrari; Kimberly do 2º Eno.



A Tecnologia do século XXI avança a uma velocidade assombrosa. Basta um piscar de olhos para que aquilo que hoje é uma novidade tornar-se ultrapassado. Enquanto há 10 anos celulares compactos eram novidade, hoje, todos os dias, são lançados novos aparelhos no mercado e cada vez mais funcionais. Quem poderia imaginar que até as lousas seriam modernizadas?

Pois no IFRS elas foram. Há um 1 ano, foram instaladas as chamadas “Lousas Interativas” ou “Quadros Interativos” no Instituto. Eles são uma mescla de quadro comum com tela *touch screen*.

O Quadro Interativo responde como se fosse o monitor do computador. Ele torna possível utilizar recursos como word, powerpoint, excel, internet, etc., administrando-os apenas com o toque da caneta. Essa caneta é de tipo especial, com baterias, e é reconhecida pelo quadro na hora da recepção de comandos diretos.

Além de todas as funções de um computador, esse quadro também pode ser usado como “quadro” simples, pois a qualquer momento, independente do que esteja sendo utilizado, é possível fazer anotações em sua face. Tão versátil quanto o Batman!

Todo dia, diversas pessoas do IFRS entram em contato com esses quadros. A questão é que ele pode inovar as aulas, deixando-as mais divertidas e simples, já que com ele podemos ter o professor explicando a matéria e ao mesmo tempo lidando com o computador, o que antes era fisicamente impossível

nos laboratórios de informática.

Entrevistamos um servidor do DTI para ter mais informações sobre os quadros.

Quais as principais vantagens que você vê no uso do Quadro Interativo?

“O reaproveitamento do que é passado em aulas anteriores, pois é possível gravar as aulas. A interatividade entre alunos e professores. A agilidade na apresentação, pois as aulas já poderiam ser feitas na casa do próprio professor. Muito vantajoso para o curso de matemática, por exemplo, para os gráficos.”

Viu alguma desvantagem no aparelho? “Não, nenhuma.”

É muito difícil realizar a manutenção? “Até agora o único aparelho que deu manutenção foi o 1º quadro interativo comprado. Mas o problema foi somente com as canetas, já que estas precisaram de novas baterias, pois as suas descarregaram.”

Qual o modo mais comum de uso aqui no Instituto?

“Os professores começaram a utilizar mais o quadro interativo e pedir ajuda ao DTI, assim eles poderiam dar aulas mais interativas e práticas. Instalamos o software no computador dos professores, para eles poderem fazer as aulas em suas casas e depois apresentarem de um jeito diferente para os alunos.”

Comentário adicional:

“Acho que o quadro deveria ser mais utilizado pelos professores. É uma ferramenta válida para o ensino. O maior obstáculo é que alguns professores não querem aprender a usá-lo...”

Apêndice I - Cronograma das Aulas de Sociologia em 2011

Organização geral do ano letivo, mantendo a periodização por bimestre do IFRGS/BG em 2011. Todas as aulas ocorreram em dois períodos semanais, com duração de 45 minutos cada.

1° Bimestre:

1° aula: Apresentação ano letivo à turma através da apresentação inicial - Sociologia. Esta apresentação está disponível em: <<http://www.slideshare.net/belinaso/apresentao-aulas-sociologia-2011#btnNext>>, nela há a apresentação de todos os filmes que foram assistidos durante o ano letivo. Apresentação do *blog* da disciplina que arquivaria os trabalhos escolares realizados durante o ano letivo de 2011. Acesse o *blog* através do *link*: <<http://sociologiaifrs.blogspot.com.br/>>.

2° aula: Debate sobre o conceito de representação. Leitura do conto: *relato de ocorrência em que qualquer semelhança é mera coincidência*.

3° aula: Filme *Matrix* (EUA, 1999).

4° aula: Filme *Matrix* (EUA, 1999).

5° aula: Debate sobre as impressões dos educandos sobre o Filme *Matrix* (EUA, 1999). Questionamentos orais do professor sobre o filme. Discussão sobre o filme a partir da apresentação de slides – *Matrix*, disponível em: <<http://www.slideshare.net/belinaso/apresentao-introduo-matrix#btnNext>>.

6° aula: Continuação da discussão sobre o filme *Matrix* (EUA, 1999) a partir da apresentação de slides – *Matrix*, introdução ao conceito de biopolítica.

7° aula: Realização em sala de aula de proposta de redação, para registro das impressões e análises dos educandos sobre o filme *Matrix* (EUA, 1999).

8° aula: Apresentação da figura , debate sobre o processo criativo. Apresentação da proposta sobre o ensaio fotográfico sobre a relação dos educandos com a tecnologia. Apresentação da noção de *fotografias enigmáticas*. Apresentação de algumas fotos artísticas para noções gerais e introdutórias sobre enquadramento e composição das imagens.

9° aula: Debate sobre o conceito de tecnologia a partir de apresentação de slides. Esta apresentação foi refeita posteriormente ilustrada com os ensaios fotográficos dos educandos. Esta apresentação está disponível em: <<http://www.slideshare.net/belinaso/tecnologia-travesseiro>>.

10° aula: Apresentação dos ensaios fotográficos de cada grupo para a sua turma. Discussão sobre o significado das fotos.

2° Bimestre:

1° aula: Continuação das apresentações dos ensaios fotográficos de cada grupo para a sua turma. Discussão sobre o significado das fotos.

2° aula: Apresentação para cada turma do arquivo digital com o conjunto de fotografias de todas as turmas. Debates sobre o significado das fotos.

3° aula: Aula no laboratório de informática para registro das impressões dos educandos sobre as fotografias. Foi apresentada uma amostra das fotografias em dois arquivos a partir do blog da disciplina. Eles estão disponíveis em: <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiro?authkey=Gv1sRgCOB0krmY-v7YmgE>>. <<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/TecnologiaTravesseiroII?authkey=Gv1sRgCIWW7qPAhqSEowE>>.

4° aula: Apresentação da proposta de produção de *reportagens*. Debate sobre as relações dos educandos com a tecnologia que está disponível na escola e sobre aquela que eles carregam consigo. Definição da noção de *reportagem*. Trabalho em grupos para a organização das *reportagens*. Definição das temáticas a serem investigadas, conversas do professor com os grupos sobre a metodologia de composição das *reportagens*.

5° aula: Continuação do debate em torno da metodologia de trabalho a ser utilizada. Explicações sobre a formatação dos textos. Apresentação da figura . Debate sobre a *desnaturalização* da tecnologia.

6° aula: Apresentação em sala de aula dos materiais e das informações coletados para as *reportagens*, análise do professor sobre as escritas que estavam sendo produzidas com alguns pedidos de correções. Foi solicitado que a versão final fosse enviada por e-mail ao professor no prazo de uma semana.

7° aula: Continuação das apresentações em sala de aula dos materiais e das informações coletados para as *reportagens*, análise do professor sobre as escritas que estavam sendo produzidas com alguns pedidos de correções. Foi solicitado que a versão final fosse enviada por e-mail ao professor no prazo de uma semanas.

8° aula: Apresentação do professor das *reportagens* que tinham sido produzidas por diferentes turmas. *Conversação* sobre as *reportagens*.

9° aula: Filme *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002).

10° aula: Filme *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002). Explanação do professor sobre as relações sociais, conexões e caracterização dos personagens do filme.

3° Bimestre:

1° aula: Debate sobre as impressões dos educandos sobre o filme *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002). Questionamentos orais do professor sobre o filme.

2° aula: Apresentação no laboratório de informática da versão final das *reportagens* que compôs a revista *Tecnologia no IFRS* editada pelo professor. A revista pode ser acessada através do link: <<http://www.slideshare.net/belinaso/revista-tecnologia-no-ifrs>>. Os educandos registraram suas impressões sobre a revista através do *blog Sociologia no IFRS*.

3° aula: Apresentação do *blog Corpo e Sociedade* produzido pelo professor para a utilização de materiais didáticos durante o ano letivo de 2011. O *blog* pode ser acessado através do link: <<http://sociologiaecorpo.blogspot.com.br/>>. Organização das temáticas que deveriam ser apresentadas na forma de seminários seguindo os tópicos do *blog*.

4° aula: Filme *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004).

5° aula: Filme *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004). Explicação do professor sobre as relações sociais, conexões e caracterização dos personagens do filme.

6° aula: Debate sobre as impressões dos educandos sobre o filme *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004). Questionamentos orais do professor sobre o filme.

7° aula: Aula no laboratório de informática onde os educandos registraram suas impressões nos *blogs* da disciplina sobre os filmes *Coisas Belas e Sujas* (Reino Unido, 2002) e *Maria Cheia de Graça* (Colômbia/EUA, 2004).

8° aula: Apresentação dos seminários temáticos em grupo.

9° aula: Apresentação dos seminários temáticos em grupo.

10° aula: Apresentação do episódio *Tuberculose* da série televisiva *House M.D.* Debate sobre o conteúdo da série.

4° Bimestre:

1° aula: Apresentação do episódio *Maternidade* da série televisiva *House M.D.* Debate sobre o conteúdo da série.

2° aula: Encaminhamento de proposta de realização de vídeos em grupos sobre as transformações do corpo, a partir dos debates realizados sobre a série *House M.D.* Os alunos sugeriram as temáticas que poderiam ser exploradas em cada turma através de uma *tempestade de idéias*.

3° aula: Apresentação do professor de *slides* que debatem a política nazista sobre a vida da população e do corpo. Esses *slides* chamados de *Corpo Doente e Nazismo* estão disponíveis através do link: <<http://www.slideshare.net/belinaso/corpo-doente-14602935>>.

4° aula: Apresentação dos vídeos sobre transformações do corpo. Debate sobre os conceitos e ideias apresentados nos vídeos.

5° aula: Apresentação dos vídeos sobre transformações do corpo. Debate sobre os conceitos e ideias apresentados nos vídeos.

6° aula: Filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1988).

7° aula: Filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1988).

8° aula: Debate sobre as impressões dos educandos sobre o filme *E.T o extraterrestre* (EUA, 1988). Questionamentos orais do professor sobre o filme.

9° aula: Atividade no laboratório de informática no *blog Sociologia no IFRS* analisando as relações de amizade. Esta atividade pode ser acessada através do link: <<http://sociologiaifrs.blogspot.com.br/2012/10/atividade-reflexiva-sobra-amizade.html>>.

10° aula: Questionário avaliativo de final do ano. Neste questionário foram feitas os desenhos que deveriam representar os principais acontecimentos do ano letivo de 2011 vivenciados pelos educandos em toda a escola.

Apêndice II - Questionário Avaliativo do Ano Letivo de 2011

Estas perguntas são para avaliarmos os nossos encontros e nossas atividades e pesquisas nesse ano de 2011. Não quero que você se identifique para que assim suas respostas fiquem livres de qualquer constrangimento. A sua participação será avaliada ao entregar esse questionário. Procure ser sincero em suas respostas e faça com calma, pois sua participação é fundamental para que eu possa investigar tudo o que aconteceu nesse ano.

1) Você é:

- a) () Menino
- b) () Menina

2) Você tem quantos anos? _____.

3) Sua família mora em Bento Gonçalves?

- a) () Sim
- b) () Não

4) Qual a profissão do seu pai? _____.

5) Qual a profissão da sua mãe? _____.

6) Você pretende fazer algum curso superior? Qual?

_____.

7) A renda familiar, somando todos em sua casa, é de:

- a) () até \$550,00;
- b) () entre \$550,00 e \$1.100,00;
- c) () entre \$1.100,00 e \$5.500,00;
- d) () entre \$5.500,00 e \$11.000,00;
- e) () mais \$11.000,00.

8) Quando você não está envolvido nas atividades da escola, liste três coisas que você mais gosta de fazer?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

9) Numa média da semana, quantas horas você passa na internet por dia?

- a) () nenhuma;
- b) () até 1h;
- c) () entre 1h e 2hs;
- d) () entre 2hs e 5hs;
- e) () mais de 5hs.

10) Numa média da semana, quantas horas você assiste TV por dia?

- a) nenhuma;
- b) até 1h;
- c) entre 1h e 2 hs;
- d) entre 2 hs e 5 hs;
- e) mais de 5 hs.

11) Quantos livros de literatura você leu nesse ano?

- a) nenhum;
- b) 1 ou 2;
- c) de 3 a 5;
- d) de 6 a 10;
- e) mais de 10.

12) Numa média, quantos filmes você costuma assistir por semana?

- a) nenhum;
- b) até 1 filme;
- c) até 2 filmes;
- d) até 5 filmes;
- e) mais do que 5 filmes.

13) Atualmente você acompanha alguma série televisiva? Quais?

14) Como você se define em relação ao uso do computador e dos softwares de textos, imagens, slides e vídeos?

- a) tenho muita facilidade.
- b) tenho facilidade de aprender sozinho qualquer recurso.
- c) tenho facilidade, mas sempre preciso da ajuda de alguém.
- d) tenho dificuldade, mas estou aprendendo com o tempo.
- e) tenho dificuldade até para enviar um e-mail.

15) Dos filmes assistidos em sala de aula, qual o que você mais gostou (marque somente um)?

- a) Matrix;
- b) Coisas Belas e Sujas;
- c) Maria Cheia de Graça;
- d) Episódios da série House;
- e) E.T o extraterrestre.

16) Circule uma nota de zero a dez em relação aos filmes do ponto de vista da sua importância para a discussão nas aulas de Sociologia.

- a) Matrix 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b) Coisas Belas e Sujas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c) Maria Cheia de Graça 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d) Episódios da série House M.D. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- e) E.T o Extraterrestre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17) Você já tinha assistido House M.D. antes da sua apresentação em sala de aula?

- a) () Sim
- b) () Não

18) House M.D. é uma série boa para ser apresentada em aulas de Sociologia.

- a) () Concordo
- b) () Discordo

19) Explique porque você concordou ou discordou na resposta anterior.

20) Qual dessas atividades você mais gostou durante as aulas de Sociologia desse semestre (marque apenas uma alternativa).

- a) () Ensaio fotográfico sobre a sua relação com a tecnologia;
- b) () reportagens críticas sobre a tecnologia no IFRS;
- c) () comentários no blog na disciplina sobre os filmes;
- d) () apresentações de seminário sobre o blog corpo e sociedade;
- e) () realização dos vídeos sobre transformações no corpo;
- f) () exercícios na internet analisando a amizade a partir do filme E.T.

21) Circule uma nota de zero a dez para cada atividade do ponto de vista da importância para o seu aprendizado nas aulas de Sociologia.

- a) Ensaio fotográfico sobre a sua relação com a tecnologia: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b) Reportagens críticas sobre a tecnologia no IFRS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c) Comentários no blog na disciplina sobre os filmes: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d) Apresentações de seminários do blog corpo e sociedade: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- e) Realização dos vídeos sobre transformações no corpo: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- f) Exercícios na internet analisando as relações de amizade: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22) Destaque algum conteúdo trabalhado nas aulas de Sociologia que você julgou importante. Procure explicar sua resposta.

23) Circule uma nota de zero a dez em relação ao seu interesse nas aulas de Sociologia:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24) Circule uma nota de zero a dez, em média, sobre o seu interesse em geral pelas disciplinas escolares:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25) O que faria você se interessar mais pelas aulas de Sociologia:

26) O que faria você se interessar mais pelas atividades escolares (não responda com breves palavras):

27) Qual atividade na escola que você mais se interessou nesse ano? Por quê?

28) Escreva algum comentário sobre as aulas do professor Belinaso visando melhorá-las para o próximo ano.

29) Use o espaço demarcado para fazer um desenho que represente ou que mostre um resumo do que foi esse ano na escola para você. Pense em coisas que aconteceram, que foram legais, tristes, coisas que você aprendeu, momentos que foram importantes, estressantes e transforme tudo isso num desenho criativo...

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for a drawing. The box is centered on the page and occupies most of the lower half of the page.