UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

HELENA CRISTINA PEREIRA DE OLIVEIRA MORITA

Mudança social, cidadania e educação: conversas com professoras e professores do Ensino Básico em São Paulo

São Paulo
2016

HELENA CRISTINA PEREIRA DE OLIVEIRA MORITA

Mudança social, cidadania e educação: conversas com professoras e professores do Ensino Básico em São Paulo

Versão original

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política.

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Elizabete Franco Cruz

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Morita, Helena Cristina Pereira de Oliveira
Mudança social, cidadania e educação: conversas com professoras e professores do Ensino Básico em São Paulo / Helena Cristina Pereira de Oliveira Morita; orientador, Elisabete Franco Cruz. – São Paulo, 2016
166 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão original

1. Educação para a cidadania. 2. Ensino básico - São Paulo. 3. Mudança social. I. Cruz, Elisabete Franco, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 372.832

Nome: MORITA, Cristina Pereira de Oliveira

Título: Mudança social, cidadania e educação: conversas com professoras e professores do Ensino Básico em São Paulo

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política.

Área de Concentração:

Mudança Social e Participação Política

Aprovado em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Santiago Miyahira Morita pela paciência, companheirismo e incentivo.

A Alcimar Silva Queiroz por introduzir-me no mundo acadêmico e defender meu (suposto) potencial.

Aos amigos Flavia Gomes da Silva Riger e Rafael Adriano Marques pela parceria e contribuições acadêmicas.

Aos colegas do grupo de pesquisa: Elisângela, Alexandre, Mariana, Thiago, Taís, Rodrigo, Rachel, Mayara, Bia Michelle, Aline Shirazi, Aline Ribeiro pelos estimulantes debates.

A professora Jacqueline Isaac Machado Brigagão e ao professor Marcos Bernardino de Carvalho pelas valiosas contribuições prestadas durante o exame de qualificação.

A minha querida orientadora Elizabete Franco Cruz que conhece a arte de incentivar sem pressionar, de estimular o pensamento divergente e de enfrentar os desafios da vida sempre com um sorriso largo e braços abertos.

A minha mãe, Elisabete, e aos meus irmãos Antonio e José por serem, junto com meu marido, os elos que me conectam à vida.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

[...] No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. [...] é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou [...]

FOUCAULT, 2001, p. 415

RESUMO

MORITA, H. C. P. O. **Mudança social, cidadania e educação: conversas com professoras e professores do Ensino Básico em São Paulo. 2016.** 166f. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016, versão original.

A educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96), tem por objetivo o desenvolvimento do educando, considerando o exercício da cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho. A educação para a cidadania, por sua vez, contém a ideia de formar indivíduos que possam interferir em seu meio social e, assim, transformá-lo. Tendo isso em vista, esta pesquisa teve como objetivo principal estudar os discursos de professores do Ensino Básico sobre mudança social. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer as noções de mudança social que circulam nos discursos dos professores pesquisados e identificar possíveis entrelaçamentos entre noções de mudança social e a ideia de ensino para a cidadania. A produção de informações se desenvolveu por ocasião da realização de duas rodas de conversa realizadas com professores da rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. A análise das falas dos professores se alicerçou na metodologia de confecção de mapas dialógicos proposta por Spink (2004) e contou com o apoio de reflexões oriundas do campo da filosofia pós-estruturalista e dos estudos pós-críticos em educação. As análises produzidas permitiram identificar uma mescla de concepções acerca da mudança social entre os professores. Em paralelo, notou-se o engajamento destes em relação à tarefa de formar para a cidadania, embora tenham relatado a existências de empecilhos à concretização deste objetivo.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Mudança Social.

ABSTRACT

MORITA, H. C. P. O. **Social changes, citizenship and education: discussions among teachers from Primary Education in São Paulo.** 2016. 166f. Thesis (Masters Degree on Social Changes and Political Participation) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016, original version.

The basic education, according to “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Law of National Education Procedures and Basis) (Law n.9394/96), aims the development of the pupil according to the practicing of citizenship and his readiness for the working life. The education for citizenship, in turn, contains the idea of forming citizens who can interpose in their social environment, and thus, change it. In view of this, the main objective of this research is to study the speeches of teachers of Primary Education about social changes. As specific objectives, it searched to know the notions of social changes that appear on the speeches of the teachers who were in the research, and identifying possible mattings between notion of social changes and the idea of teaching for the citizenship. The production of information has been developed during two chatting groups with teachers from Public Schools of the State of São Paulo. The analysis of the teachers words was based on the methodology of creation of dialogical methods proposed by Spink (2004) and was supported by reflections from the post-structuralist philosophy field and also from post-critical studies in education. The analysis performed allowed to identify a mixture of conceptions on the social changes among the teachers. At the same time, there was the commitment of the teachers concerning the need of working on citizenship education, although they had reported barriers to this achievement.

Key words: Education. Citizenship. Social Changes.

RESUMEN

MORITA, H. C. P. O. **Cambio social, ciudadanía y educación: conversaciones con maestros de Educación Básica en São Paulo**. 2016. 166f. Disertación (Maestría en Cambio Social y Participación Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, Sao Paulo, 2016, versión original.

La educación básica, de acuerdo con la "*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* Nacional" (Ley de Directrices y Bases de la Educación nacional) (Ley n.9394/96) tiene como objetivo el desarrollo integral del estudiante con el fin de ejercer su ciudadanía y la preparación para el mundo del trabajo. Educación para la ciudadanía, a su vez, contiene la idea de formar personas que puedan interferir con su entorno social, y así transformarlo. Con esto en mente, esta investigación tuvo como objetivo estudiar los discursos de los profesores de la educación básica acerca del cambio social. En los objetivos específicos se buscó conocer las nociones de cambio social que circulan en el discurso de los profesores encuestados e identificar posibles enredos entre las nociones de cambio social y la idea de la enseñanza para la ciudadanía. La producción de información se desarrolló durante la realización de dos rondas de conversaciones mantenidas con profesores de la red Estado de Educación del Estado de São Paulo. El análisis del discurso de los profesores tiene sus fundamentos en la metodología de elaboración de mapas dialógicas propuestas por Spink (2004) y contó con el apoyo de las reflexiones procedentes del campo de la filosofía posestructuralista y estudios post-críticos en la educación. Los análisis producidos han identificado una mezcla de concepciones de cambio social entre los profesores. En paralelo, se observó que los maestros tienen acuerdo con la idea de que son responsables por la tarea de formación para la ciudadanía, aunque ellos tengan reportado la existencia de obstáculos para lograr este objetivo.

Palabras clave: Educación. Ciudadanía. Cambio social.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Roteiro criado para a roda de conversa 104
QUADRO 2 – Professores participantes da pesquisa 109

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11

2. TRAJETÓRIAS DE MUDANÇA 26

2.1 EM BUSCA DA MUDANÇA SOCIAL 26
2.2 MUDANÇA DIRECIONAL: RUMO A UM DESTINO INEXORÁVEL 33
2.3 CONSERVAÇÃO E CICLO PERPÉTUO 51
2.4 ITINERÁRIOS INCONSTANTES: A MUDANÇA SOCIAL DOS ANDARILHOS 54

3. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MUDANÇA SOCIAL 70

3.1 CURRÍCULO TRADICIONAL: FORMAR CIDADÃOS PARA CONQUISTAR O PROGRESSO 72
3.2 O CURRÍCULO CRÍTICO E A TENTATIVA DE CONSCIENTIZAR AS MASSAS 80
3.3 PELA MUDANÇA SOCIAL DOS ANDARILHOS, MENOS FIXIDEZ E CAPTURAS NA EDUCAÇÃO 91

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 101

5. PENSANDO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MUDANÇA SOCIAL COM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO 106

5.1 OS ENCONTROS 107
5.2 MUDANÇA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS 115
5.3 QUE EXISTÊNCIAS SÃO POSSÍVEIS NO LABIRINTO? 141

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS 149

APÊNDICES 156

APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL [TS] - ESCOLA 01. 156
APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL [TS] - ESCOLA 02. 158
APÊNDICE C: MAPA DIALÓGICO – ESCOLA 01 161
APÊNDICE D: MAPA DIALÓGICO – ESCOLA 02 164

1. INTRODUÇÃO

E, por favor, não achem natural
O que acontece e torna a acontecer:
Não se deve dizer que nada é natural
Numa época de confusão e sangue
Desordem ordenada, arbítrio de propósito
Humanidade desumanizada
Para que imutável não se considere
Nada!

Bertold Brecht[1]

Todo esforço de pesquisa parte de uma inquietação, um incômodo que vai crescendo como parte de um desejo que assusta e seduz. Entre o primeiro sinal deste movimento e a atitude de buscar satisfação desta ânsia, há sempre um hiato, uma espécie de limbo no qual ideias se digladiam até o momento em que uma delas vence e se engendra na forma de um projeto acadêmico. No caso desta pesquisa, o hiato se inicia no dia em que os versos acima foram apresentados a um grupo de estudantes de ensino médio do qual eu fazia parte como aluna. Naquele ano, defini a opção pela docência e assim segui acompanhada pelos conselhos de Brecht em relação à mudança social. O momento seguinte ganha forma na matrícula no curso de Geografia da Universidade de São Paulo, onde obtive o título de Bacharel com o trabalho intitulado "Formação Socioespacial dos bairros da região do Distrito Anhanguera (SP) - Exemplo de Bairro Auto Empreendido pelos Trabalhadores". Nesta oportunidade, registramos a luta por infraestrutura e pelo reconhecimento da posse da terra ocupada ao longo de décadas pelos moradores. Em paralelo às atividades acadêmicas, a atuação como professora de Geografia para o Ensino Básico fazia crescer a ideia de que seria possível levar à população os conhecimentos que os fariam autônomos e engajados na mudança de seus contextos sociais. Ideia que hoje passa por novas inflexões, tendo em vista as leituras realizadas para o mestrado.

Concluída a graduação, a adesão à "Escola de Governo", curso de extensão promovido pelo Centro Maria Antônia, representou a possibilidade de partilhar do conhecimento do Prof. Fábio Konder Comparato e da Prof.ª Maria Victória de M. Benevides, acerca das estruturas, problemas e possíveis soluções para diversas questões da política e sociedade brasileiras. Todas pautadas pelo lema do curso

---

[1] Trecho da peça "A exceção e a regra", escrita em 1930.

“Cidadania, valores republicanos e Direitos Humanos”. Neste momento, as conexões entre educação e mudança social se apresentaram como uma urgente e inevitável saída, frente ao quadro desoladoramente desigual e injusto que nos foi apresentado. No entanto, a relação que parecia inevitável no campo teórico, era cotidianamente pulverizada diante de desafios e insucessos os quais terminavam por tecer renovadas angústias. Neste sentido, meu movimento se deu na direção de fortalecer a teoria e buscar convicções que não se demonstrassem frágeis quando confrontadas com a realidade. Desta forma, em continuidade a este processo de amadurecimento acadêmico, minha participação no curso de Pós-Graduação “Ética, Valores e Saúde na Escola” proporcionou o desenvolvimento de pesquisas e reflexões sobre o papel da educação, assim como acerca dos moldes educacionais aplicados à rede pública e às questões sobre pessoas com necessidades especiais. Ressalte-se nesta experiência o incentivo das professoras Kenya Paula e Juliana Pedreschi Rodrigues, cujo apoio foi determinante para que fosse considerada a importância de dar continuidade aos estudos no mestrado. Assim se processou a candidatura ao Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política, na linha de pesquisa “Ações Coletivas, Movimentos e Mudanças Sociais”, especificamente no grupo “Educação, Sociedade e Políticas Públicas”.

A filiação ao grupo de pesquisas da Professora Elizabete Franco Cruz, entretanto, promoveu uma significativa mudança nas bases teóricas e nos modelos adotados para compreensão da sociedade, que eram privilegiados como corretos e inquestionáveis até aquele momento. Paulatinamente, foram se diluindo certezas que não resistiram ao confronto com perguntas simples: a educação goza, de fato, de poder ilimitado e suficientemente superior às demais forças que se colocam em ação na transformação da sociedade? Seria ético adotar uma cosmovisão e apresentá-la como a solução universal? Que ideia está por trás daquela que coloca o professor como o indivíduo capaz de resgatar da ignorância e conduzir à emancipação? É possível determinar um caminho único de mudança, seria este caminho capaz de acomodar todas as demandas sociais? A questão de classe é a única que importa? O marxismo oferece todas as respostas?

Questões, provocações e leituras. Assim se dissolveram concretudes e uma cosmovisão cristalizada durante a trajetória acima sintetizada. A partir desta desconstrução, entretanto, foi possível realizar novas perguntas. Desta forma, surgiram diversas noções e entendimentos ligados ao tema da mudança social.

Percebeu-se que em muitas das discussões, até mesmo em algumas produções acadêmicas, o termo “mudança social” aparece como algo dado, como um procedimento que transpõe a sociedade de um “antes” para um “depois”. Associa-se a isso a ideia de um antes qualitativamente inferior ao depois. No entanto, os estudos realizados pelo grupo de pesquisa sinalizaram que a noção de mudança social abarca muitas singularidades, complexidades e ambivalências. Como elucidado pela professora Aurea Maria Zöllner Ianni (2013), os fenômenos de mudança social não se consolidam em um ambiente livre de contradições: as tensões entre o velho e o novo, entre o atual e o tradicional, criam, por vezes, um terceiro elemento, diferente do estágio passado e ao mesmo tempo diferente do estágio pretendido. Assim, no decorrer das primeiras leituras, percebemos que as intenções subscritas ao processo de mudança são abalizadas pelo caráter imprevisível e contingente da história. O que não significa afirmar que a participação social e a articulação de forças em torno de ideais de mudança sejam inócuas já que, embora a sociedade não se sujeite ao controle total, há sempre a possibilidade de nos colocarmos à espreita das agendas que se apresentam, de buscarmos posicionamentos teóricos e políticos que sejam convenientes quando articulados às necessidades que emergem e se transfiguram em oportunidades para a execução de múltiplas transformações.

Simultaneamente aos questionamentos formulados acerca da noção de mudança social, configuraram-se problematizações sobre as práticas educacionais a partir de uma perspectiva pós-crítica e assim infletimos para a desconstrução do arquétipo da escola emancipadora ao mesmo tempo em que procuramos problematizar as implicações políticas e éticas que tangenciam a noção de formar cidadãos. Neste âmbito, a revisão de literatura demonstrou que, ao longo da história da educação, o currículo escolar foi elaborado de modo a sujeitar indivíduos para que estes se tornassem úteis à sociedade, isto é, a educação, incluindo o esforço de educar para a cidadania, traduz-se como uma estratégia deliberada de criar tipos desejáveis de indivíduos os quais comporiam a sociedade ideal. Portanto, a educação se consolidou como um instrumento de conformação, de modelagem da existência, tendo em vista o melhoramento contínuo da sociedade. O ideal de uma sociedade melhor, por conseguinte, engendrou-se em alinhamento com as concepções teóricas vigentes sobre o que se considera “bom” em uma sociedade e, sobretudo como se atinge esse “bom”.

Em síntese, as primeiras leituras e discussões realizadas nos encontros do grupo de pesquisa colaboraram para a definição do interesse desta pesquisa. De um lado, notamos a necessidade de desnaturalizar a noção de mudança social; de outro, de problematizar a ideia de educação para a cidadania. Neste escopo, elegemos o referencial teórico da filosofia pós-estruturalista e dos estudos pós-críticos em educação e, de maneira a ampliar o leque de perspectivas sobre o tema de estudo, optamos por debater a intersecção entre a ideia de mudança social e educação para a cidadania com professores da rede estadual e ensino. Desta maneira, guiamo-nos pela seguinte indagação: o que pensam os professores do Ensino Básico sobre a noção de mudança social?

A investigação da questão apresentada, por conseguinte, deu-se a partir do estabelecimento do objetivo geral:

- *Estudar os discursos produzidos por professores do ensino básico sobre mudança social.*

O qual se logrou por meio de dois objetivos específicos:

- *Conhecer as noções de mudança social que circulam nos discursos dos professores pesquisados.*
- *Identificar possíveis entrelaçamentos entre noções de mudança social e a ideia de ensino para a cidadania.*

Vale destacar que esta pesquisa se justifica e apresenta sua relevância social exatamente por colocar em questão um dos pilares da educação básica: a formação para a cidadania. Isto é, há de se avaliar de modo contínuo a pertinência dos temas, métodos e objetivos da educação, sobretudo aqueles que se apresentam como estratégias para a melhoria das condições de vida da população e que, portanto, são alvos do investimento financeiro, afetivo e acadêmico da sociedade.

Expostas as motivações e objetivos que nortearam este trabalho, cumpre apresentarmos os procedimentos metodológicos que guiaram a produção das informações. Considerando a efetivação do objetivo estabelecido, realizamos duas rodas de conversa com professores da rede estadual de Ensino de São Paulo, as quais se pautaram por um roteiro de questões previamente estabelecido. As

discussões foram gravadas após os esclarecimentos e consentimentos determinados pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade de São Paulo. A análise dos áudios ocorreu segundo o método de elaboração de um mapa dialógico proposto por Spink (2004). Este modelo sugere que os áudios sejam transcritos na íntegra e este documento, denominado transcrição integral, é lido e estudado para subsidiar a compreensão da entrevista em sua totalidade e para que se evidenciem temas recorrentes nas falas. Em seguida, parte-se para a construção das transcrições sequenciais que representam o registro da síntese da fala de cada participante diante das intervenções propostas pelas perguntas do pesquisador, ao longo da roda de conversa. Durante a construção da transcrição sequencial, os temas e pensamentos mais marcantes vão ficando cada vez mais nítidos. Em um terceiro momento, cria-se uma tabela, ou mapa dialógico, no qual cada tema destacado no decorrer do estudo das transcrições se torna uma dimensão de análise. Cada uma destas dimensões é relacionada com excertos das falas dos professores. Em nosso trabalho, este processo foi acompanhado da retomada das leituras que subsidiaram a criação dos capítulos teóricos, os quais, como anunciado, partilham dos entendimentos produzidos no campo teórico das pesquisas pós-críticas em educação e da filosofia pós-estruturalista, os quais nos compete apresentar.

Os estudos pós-críticos em educação e a filosofia pós-estruturalista se delineiam como integrantes de uma seara teórica que expressa a necessidade de revisão do posto ocupado pelo saber científico na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à ideia de infalibilidade e neutralidade da racionalidade científica como solução exclusiva dos males da sociedade, isto é, do paradigma do monopólio da racionalidade científica como produtora da verdade. Este paradigma, inaugurado nos anos iluministas, promoveu uma firme delimitação entre o que é conhecimento científico e o que é senso comum, sendo o segundo relegado ao patamar da tolice. Neste período, formaliza-se a ideia de que o saber científico é o único capaz de revelar, com absoluta correção, as respostas às nossas perguntas. Isto porque ele seria um saber racional e neutro que resulta da aplicação de severas regras metodológicas e de bases epistemológicas fundadas com vistas ao entendimento e controle do mundo natural. Este modelo de pensamento consagrou-se em torno da ideia de causalidade, do rigor matemático como garantia da objetividade dos estudos, da necessidade de reprodutibilidade de resultados,

tendo em vista a aplicação e validade universal das descobertas, da tentativa de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, entre ser pensante e coisa pensada (SANTOS, 1995). Este processo, embora tenha contribuído para inegáveis avanços na melhoria de vida, na ocupação de todos os anecúmenos terrestres, no controle da agricultura, da medicina, das comunicações e dos transportes, produziu uma civilização capaz de visitar o espaço sideral e fincar os pés na Lua e, contraditoriamente, produzir o arsenal de sua autodestruição. Uma civilização onde se procura condenar a diversidade ao estabelecer uma ordem dicotômica que trata a diferença como desigualdade (LOURO, 2011). Uma civilização que se revelou incapaz de produzir progresso por meio da ordem como prometiam os positivistas, na qual a crise da era moderna se expõe no descortinar do espetáculo da fome, das doenças, das catástrofes ambientais, da desigualdade e da captura da ciência pelo interesse mercantil (SANTOS, 1995).

Este trabalho, portanto, inscreve-se em um campo onde a crítica ao paradigma da ciência moderna acolhe a necessidade de tornar mais permeável a fronteira do que se considera conhecimento o que implica nos voltarmos também ao que é singular, ao que é dúbio, ao que foge aos binarismos a que nos habituamos (WILLIANS, 2013). Este modo de pensar a ciência defende a impossibilidade da produção de um saber neutro e universalmente válido (PARAÍSO, 2012), sobretudo por entender a verdade como resultado de disputas, de formações discursivas que ocupam os territórios e se estabelecem como hegemônicas, mas que podem e devem ser questionadas, reavaliadas e reconstruídas continuamente (FOUCAULT, 2013a). Trata-se, portanto, da admissão da ciência e do método científico como parte de um rol de saberes produzidos socialmente e que expressam, em conjunto e a partir de diversas perspectivas, regimes de verdade que são válidos em contextos particulares, mas que não podem se erigir como verdades universais, como fruto de uma relação imaculada entre um pesquisador e seu objeto (PARAÍSO, 2012).

Concomitante a esta perspectiva epistemológica, operamos com o abandono à tendência de localização de padrões que se colocam como parâmetros para normatização dos comportamentos sociais e em virtude dos quais se determina o normal e o desviante, o central e o marginal. Esse redirecionamento se impõe sob pena de permanecermos imersos em um modelo social no qual os indivíduos sejam postos em uma hierarquia arbitrária a partir da qual se criam discriminações e exclusões (WILLIANS, 2013) (FOUCAULT, 2013a). Em suma, questiona-se a noção

de verdade, de essência e de valores em paralelo ao acolhimento de uma acepção de poder que se ilustra como uma complexa e intrincada rede de relações multidirecionais onde se forjam conceitos, formas de agir e de pensar (MACHADO, 2013).

Os parâmetros explicitados até este ponto se tornam ainda mais relevantes quando colocados como parte de um contexto teórico em que se pretende refletir não somente sobre a mudança social, mas acerca do modo como os sujeitos que são membros da sociedade, formulam seus entendimentos e atuam em relação à mudança. Assim, vale ressaltar que a discussão a que este trabalho se presta também está apoiada em um entendimento particular do conceito de sujeito, baseando-se na ideia da constituição intersubjetiva, segundo a qual sua formação se dá de maneira mediada, tanto em relação aos outros sujeitos, como em relação aos atravessamentos culturais, sociais, históricos que permeiam a rede de poder da qual todos esses elementos fazem parte. Ao mesmo tempo, a perspectiva adotada por esta reflexão defende que o sujeito não se encontra em posição de completa liberdade e autonomia no perfazimento de sua subjetividade, tampouco é determinado por circunstâncias externas. Ele constitui a si e aos outros, assim como os outros também o fazem. Todos unidos pelas conjunturas de poder que se estabelecem ao longo deste processo (DEACON & PARKER, 2011). O sujeito, no escopo deste trabalho, é visto como um ser que extrapola suas próprias fronteiras e se constitui dissolvido na coletividade ao longo de um processo constante (WILLIANS, 2013) e, portanto, não é entendido como ente portador de uma essência que o torna singular. Ademais, o sujeito, em nossa concepção, consubstancia-se nos discursos, nas relações de saber e poder que se esforçam em formatá-lo como uma estrutura fixa e monolítica.

Em um plano mais geral, note-se que o estudo deste sujeito que pensa e vive as mudanças sociais, ocorre em um momento histórico em que o mundo contemporâneo passa a ser entendido como artefato de uma intensa metamorfose do mundo na era do auge do capitalismo industrial (SPINK, 2004). Isto significa afirmar que conceitos que pareciam irrevogáveis, durante o período de predomínio da mentalidade iluminista, passam a ser problematizados, ampliados e rediscutidos. Entre eles, vale citar a ideia de tempo linear, do monopólio da racionalidade, do controle absoluto da vida e da adoção de explicações universais validadas pelos regimes de saber-poder. Estes conceitos passam a se transformar, tendo em vista a

necessidade de reivindicarmos a desconstrução de sínteses totalizantes acerca da vida e de descontruirmos delimitações entre centro e periferia, entre normal e desviante de modo a absorvermos a pluralidade, as conexões em rede, a polimorfia das relações sociais. Assume-se, portanto, uma abertura para as virtualidades que se engendram caleidoscopicamente no cotidiano.

Neste contexto, nota-se uma tendência à transgressão dos modelos clássicos de análise das relações sociais e dos tensionamentos políticos. Esta transgressão se representa por meio da adição de novas pautas sociais no âmbito dos movimentos de mudança social as quais vêm acompanhadas por novos repertórios de participação popular e pela agregação de novos atores sociais (DURIGETTO; MONTAÑO, 2010). Sendo assim, ao lado do interesse pela luta entre as classes, emerge o interesse pela luta das mulheres, dos homossexuais, dos imigrantes, dos negros, dos jovens, dos idosos, de grupos religiosos, enfim, de setores da sociedade que também partilham o poder e, por conseguinte, pensam e atuam na mudança da sociedade (PARAÍSO, 2012). Este contexto nos convida a observar o tema da mudança social para além da ótica da luta de classes e do materialismo dialético, daí a opção pela inflexão para o campo pós-crítico e da filosofia pós-estruturalista.

Em complemento, vale demarcar o compromisso deste trabalho com a produção de uma reflexão sobre a mudança social na qual há primazia do discurso como elemento formador do que se considera real e verdadeiro. Neste sentido, o pensamento foucaultiano concebe o discurso como um conjunto de enunciados ordenados e proferidos em virtude de um sistema de regras e rituais embasados em relações de saber-poder que permitem certas falas e excluem outras, que admitem alguns temas e interditam outros, que autorizam alguns a falar e constrangem outros ao silêncio (GREGOLIN, 2004) (FOUCAULT, 2013b). Paralelamente, é necessário esclarecer que a erupção das noções captadas no discurso não pode ser compreendida como um fato determinado pela rede de poder que atravessa a formação do discurso, nem como o determinador destas relações de poder. A erupção de um discurso, portanto, não é a causa, nem a consequência das relações de poder estabelecidas; ela é apenas uma parte constituinte de um momento singular, de um acontecimento (FOUCAULT, 2005). Isto quer dizer que a verdade e a realidade sobre os temas, entre eles a mudança social, a educação e a cidadania, consubstanciam-se como emanações discursivas possíveis em uma relação de saber-poder específica. Isto, contudo, não equivale a afirmar a inexistência da

verdade e da realidade. Equivale a acatar a verdade e a materialidade do que se considera real como produto de uma dinâmica de jogos de poder que estabelecem os consensos. Esta perspectiva nos ofereceu a chance de pensar as falas dos professores sobre a educação para a cidadania e a mudança social como expressão de uma contingência, já que neste jogo de silenciamentos e evocações, delineiam-se concepções hegemônicas que assumem o status de verdade.

Tendo em vista esta acepção de discurso, pensamos as conversas realizadas com os professores na companhia daqueles que também se voltaram a este propósito em diferentes tempos e espaços. O intuito, portanto, foi adotar uma atitude filosófica frente ao tema mudança social. Filosófica nos termos em que nos aconselhou Foucault, para quem filosofar significa fazer a ontologia do presente; significa olhar para o presente em busca das brechas de sua transformação, não de forma totalizante, não de modo a apenas substituir uma metanarrativa[2] por outra, mas de maneira a situar-se no tabuleiro do poder com a visão acurada dos movimentos que se colocam como possíveis e mover-se, então, de forma lúcida e intencional (CALOMENI, 2011). Em suma, esta estratégia política e acadêmica se apoia no questionamento das metanarrativas, das ideologias, da ideia de poder como um objeto de posse e propõe uma virada em direção à problematização de noções sedimentadas no paradigma da racionalidade moderna (SILVA, 2007).

Todas as premissas teóricas apresentadas nos parágrafos anteriores tangenciaram e afetaram as leituras sobre os principais temas abordados neste trabalho: mudança social, educação e cidadania. Desta forma, nos capítulos teóricos cuja apresentação se segue, optamos por descrever e analisar esses conceitos para depois colocá-los em questão a partir de nossas referências teóricas. Assim, no capítulo que sucede esta introdução, intitulado “Trajetórias de mudança”, procuramos demonstrar como a ideia de mudança social se configurou como a grande questão do pensamento sociológico durante a modernidade. Para a composição do capítulo, valemo-nos das contribuições prestadas por Piotr Stompka, cuja pesquisa resultou em um amplo estudo sobre a temática, e em autores cujos pensamentos nem sempre estarão em completa convergência. Assim, apresentamos concepções oriundas do campo do evolucionismo, materialismo

---

[2] A metanarrativa, no escopo deste campo teórico, refere-se a explicações que se pretendem universais, abrangentes e totalizantes. São sistemas de compreensão que procuram contemplar o todo e, assim, expressam a tendência de controle e classificação dos fenômenos sociais.

dialético, da filosofia pós-estruturalista e dos estudos pós-críticos. Acreditamos que a pluralidade de ideias e até mesmo a constatação de dissensos tenham potência para incrementar o trabalho de pensar a mudança social, à medida que suscitam questões e incertezas que não precisam ser ocultadas e silenciadas.

Desta forma, em nosso estudo sobre o conceito de mudança social, percebemos que esta noção se vinculou sobremaneira à ideia de evolução, de transposição de uma realidade para outra. Em princípio, esta noção se desenvolveu associada ao evolucionismo biológico e sofreu forte influência das ideais de Charles Darwin. De maneira que Auguste Comte, Hebert Spencer e Émile Durkheim, muito embora apresentem significativas diferenças teóricas entre si, assemelharam-se ao buscar compreender a sociedade em analogia a um organismo cujas partes, articuladas e solidárias entre si, deveriam funcionar para a preservação do todo. Nesta perspectiva, a mudança social seria um processo natural, autônomo, endógeno, inevitável e direcional. Isto é: a mudança social seria a evolução do conjunto da sociedade rumo a um fim pré-definido, sendo a sociedade moderna capitalista este estágio final de evolução social (SZTOMPKA, 2005).

O legado destes autores produziu uma escola de pensamento sobre a mudança social, no âmbito da qual ganha grande destaque aquela voltada às teorias da modernização (JOHNSON, 1997). Segundo esta linha de pensamento, as nações pobres e não industrializadas deveriam investigar os motivos que adiavam sua evolução. Assim, foram propostos modelos de desenvolvimento cujas propostas variaram em torno da emulação das características das nações tidas como avançadas, isto é, seria preciso aprender e seguir o caminho das nações que lograram desenvolver-se. Neste escopo, defendeu-se a abolição da escravidão, tendo em vista a modernização da sociedade, o estabelecimento de regimes republicanos e liberais (REZENDE, 1998), a alfabetização em massa da população (AFONSO, 2013) e, até mesmo, o melhoramento genético da população por meio de seu branqueamento (RUY, 2005). Todas essas teorias se voltavam à ideia de que o progresso se traduzia no alcance irrestrito da modernidade industrial.

Ainda no capítulo que trata da mudança social, sinalizamos que, em concorrência aos modelos evolucionistas de estudo da mudança social, aventou-se a possibilidade de transformação da sociedade por meio da luta de classes, cerne do pensamento desenvolvido no campo do materialismo dialético, segundo o qual as contradições criadas pela relação capital-trabalho, isto é, da apropriação da mais-

valia por parte do burguês em contraposição à pauperização da classe trabalhadora, serviriam como motores para a agregação dos proletários em função do objetivo de subverterem o sistema e rumarem para o estabelecimento de uma sociedade igualitária: o comunismo (QUINTANEIRO, 2009). Compreende-se no âmbito deste pensamento a ideia de que as estruturas da sociedade sofreriam forte influência do modo de produção em curso (SELL, 2013). Desta maneira, a transição do modo de produzir capitalista para um modo socialista – e posteriormente comunista – de produção, traria como consequência a transformação de cada indivíduo enquanto ser, assim como permitiria a reconfiguração das instituições sociais. Em outras palavras, a mudança do modo de produzir não traria consequências circunscritas ao campo da economia. Para além: poderia impactar a sociedade de forma ampla e irreversível, ocasionando uma verdadeira mudança social.

Consideramos, com base no levantamento bibliográfico, que as noções de mudança social desenvolvidas no âmbito do pensamento evolucionista e no materialismo dialético têm em comum o fato de apresentarem-se como direcionais, isto quer dizer que elas compartilham a ideia de que a mudança é um processo a partir do qual se avança a patamares sociais qualitativamente superiores aos anteriores. Essa perspectiva se apoia em uma visão linear da história, na ideia de progresso e na possibilidade de existência de uma mudança universal. Ou seja, ambas defendem a existência de uma sucessão lógica, natural e inevitável da ordem dos fatos. No entanto, as duas vertentes diferem em relação ao objetivo final: no caso dos evolucionistas o progresso se traduziria como modernização econômica, racionalidade científica e avanço tecnológico. Enquanto para o materialismo dialético, conforme proposto por Marx, esta seria apenas a etapa que antecederia o estágio final: o comunismo. Paralelamente às concepções evolucionistas e marxistas, desenvolveu-se a teoria cíclica da mudança, a qual se desvinculou da ideia de encadeamento linear dos fatos históricos para defender a existência de retrocessos e afirmar que o processo de transformação da sociedade comporta oscilações e recorrências (SZTOMPKA, 2005).

Esta breve apresentação elucida o caráter das noções mais difundidas sobre a ideia de mudança social as quais são nomeadas neste trabalho como o “pensamento clássico” sobre a mudança social, isto é, como o entendimento generalizado e tradicionalmente aceito sobre a maneira como se processam as transformações da sociedade. No entanto, procuramos analisar estas concepções à

luz do campo pós-crítico e da filosofia pós-estruturalista, tendo em vista vislumbrar novos sentidos que podem ser atribuídos à ideia de mudança social. Para tal, usamos autores que não se dedicaram diretamente a este tema, mas que colaboraram no enriquecimento da discussão. A proposta se apoiou na ideia de "bricolagem" à maneira sugerida por Paraíso (2012), isto é, criar uma articulação de diversos saberes, visando à abertura para a erupção de novos entendimentos.

No capítulo em que sucede a discussão sobre mudança social, intitulado "Educação, cidadania e mudança social", discutimos alguns dos atravessamentos existentes entre as principais noções construídas sobre a mudança social e a ideia de cidadania, sobretudo no que se refere à educação voltada à formação de cidadãos. Percebemos que, para cada visão sobre a mudança social, estabelece-se um arquétipo de cidadão adequado. A educação, por sua vez, é instrumentalizada de modo a promover a formação deste cidadão. No que se refere a este estudo, elegemos a análise das teorias sobre o currículo como o discurso por meio do qual se acessam os alicerces filosóficos da educação e, portanto, evidenciam-se as intenções que balizam o processo educativo.

Com este intuito, estudamos as teorias tradicionais e críticas do currículo com base nos escritos de Tomaz Tadeu da Silva (2007, 2010) e trouxemos aportes de autores que se dedicaram a cada uma das teorias de forma mais detida, como Michel Apple (2006) e Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2005). Ao longo das discussões sobre o currículo tradicional, demonstramos como este se filia a um entendimento que visa à formação de cidadãos úteis como trabalhadores qualificados, ordeiros, imbuído de valores liberais e republicanos. Neste período, segundo os estudos relatam, houve uma tendência a segmentar a educação, sendo parte dela planejada para formar os futuros líderes das nações e outra voltada a produzir bons operários para compor a base da sociedade. No caso do Brasil, o currículo tradicional se difundiu ao longo das primeiras décadas do século XX e ganhou novo fôlego a partir de parcerias criadas entre Brasil e Estados Unidos para a promoção do desenvolvimento. As leituras nos permitiram identificar no currículo tradicional a existência de um modelo de cidadão conformado, nos primórdios do Estado moderno, o qual presta tributo à matriz filosófica criada por pensadores como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, para os quais haveria de se organizar a sociedade civil em torno da figura do Estado de modo a evitar o caos. Reverbera deste pensamento a ideia de uma sociedade formada por indivíduos

masculinos, iguais, diligentes, racionais, que atuam na construção de seu progresso material enquanto cooperam no estabelecimento da ordem social ao transferirem parte de seu poder de ação ao Estado.

Em contrapartida, os aportes advindos do materialismo dialético serviram para demonstrar as falhas do pretensamente sólido pacto liberal. Falhas que foram evidenciadas na exposição das assimetrias existentes entre as classes trabalhadoras frente aos proprietários dos meios de produção. A noção de cidadania, neste contexto, é apontada como uma construção teórica que oculta as desigualdades ao incutir a ideia de igualdade nas massas subalternas. Emir Sader (2014) afirma que o discurso da cidadania contribuiu para que trabalhadores se desviassem da luta de classes para demandarem diretamente ao Estado a satisfação das suas necessidades, o Estado, no entanto, segundo entendimento marxista, funcionou de modo a proteger os interesses de uma classe em detrimento de outra mantendo as reivindicações dos trabalhadores sempre em um plano secundário. Ao mesmo tempo, autores como Leandro Konder (2003) e Paul Singer (2003) apontam os questionamentos produzidos no âmbito do materialismo dialético como responsáveis pelo alargamento da noção de cidadania a qual passou a compreender direitos sociais do cidadão, de forma a reduzir a desigualdade entre classes.

No campo da educação, os debates elaborados por pensadores filiados ao marxismo identificaram a educação como uma instância reprodutora das desigualdades e não como uma instituição equalizadora. Autores como Antonio Gramsci e Louis Althusser se ocuparam em divulgar o poder político desta instituição por entendê-la como uma divulgadora da ideologia burguesa e, assim, propuseram que a sociedade, sobretudo as classes subalternas, procurasse se ocupar da escola, de modo a garantir que ela absorvesse outras demandas sociais. Michel Apple (2006), ao estudar o sistema de ensino estadunidense, demonstra como a educação divulga valores que contribuem para perenizar o poder dos grupos dominantes e perpetuar hierarquias sociais. De modo mais recente, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron identificam o currículo como condutor de padrões que estabelecem a dominação cultural de determinados grupos sociais. Estas críticas se constituem na formação de uma teoria crítica do currículo, a qual, segundo Silva (2007), desconfia da ordem social e propõe a formação de um cidadão consciente de sua posição, das desigualdades e de seu poder de transformação da ordem. Neste escopo, portanto,

o cidadão a se formar é aquele capaz de desvendar e subverter a ordem em favor das classes menos favorecidas. Este modelo se coaduna com o pensamento marxista sobre a mudança social.

Ainda no capítulo “Educação, cidadania e mudança social”, problematizamos as ideias sobre o currículo com o apoio dos estudos pós-críticos em educação e questionamos as noções sedimentadas sobre cidadania, sobretudo no que se refere à consolidação do arquétipo cidadão como indivíduo racional, fixo, coerente, autônomo, que cede poder ao Estado em nome do controle do caos. Procuramos demonstrar a fragilidade dessas proposições a partir de uma leitura pós-estruturalista do sujeito e do poder.

Em sequência ao capítulo “Educação, cidadania e mudança social”, são apresentados os procedimentos metodológicos os quais se constituem na realização de rodas de conversa desenvolvidas em duas escolas do ensino básico da rede estadual de São Paulo. As falas produzidas neste contexto foram gravadas, transcritas e analisadas, segundo a técnica de elaboração de “mapas dialógicos” desenvolvida por SPINK (2004). Estes procedimentos balizaram as problematizações apresentadas no capítulo final, intitulado “Pensando Educação, Cidadania e Mudança Social com os professores do Ensino Básico”, segundo o qual se observou que os professores concordam com a importância da educação nos processos de formação para a cidadania, os quais seriam essenciais para que a sociedade se transformasse positivamente; no entanto, os professores apresentam certa decepção em relação ao projeto por perceberem que, a despeito de seus esforços, a sociedade permanece envolta em problemas os quais, segundo as expectativas, deveriam ter sido superados.

Discute-se, ao longo do capítulo, o modo como a promessa de um Estado moderno baseado na relação harmônica entre cidadãos e governo se demonstra aquém do esperado. Em paralelo, os professores manifestaram descontentamento com a execução das políticas públicas de educação, as quais seriam elaboradas sem que os envolvidos fossem consultados. As queixas também se direcionaram à academia, cujo esforço de formação docente pouco estaria contribuindo para munir os professores de ferramentas que se demonstrem úteis e eficazes no cotidiano escolar. Com base nessas afirmações, os professores indicaram realizar de modo precário o trabalho que se propuseram a executar. Segundo análise das pessoas que colaboraram durante a roda de conversa, um dos resultados da ineficiência da

educação em formar cidadãos seria a persistência das desigualdades sociais e do estado de caos em que a sociedade se encontra. A problematização empreendida no capítulo de análise se deu no sentido de questionar a viabilidade e a pertinência de instrumentalizar a educação para o assujeitamento dos indivíduos que se conformariam em cidadãos dedicados a um modelo hegemônico de mudança social. Em complemento, buscamos propor a ruptura com as metanarrativas sobre a mudança social e a formação para a cidadania e, em conjunto, sem a pretensão de propor novos modelos mecânicos de enfrentamento dos problemas sociais, destacamos as noções de foucaultianas de amizade, do cuidado de si e de heterotopias como ferramentas teóricas que poderiam contribuir para a produção de um processo educativo menos capturado por determinadas noções de mudança social e cidadania.

2. TRAJETÓRIAS DE MUDANÇA

2.1 Em busca da mudança social

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma discussão acerca da temática da mudança social. Para tanto, serão apresentadas diferentes noções sobre este tema e, ao final, pretende-se estabelecer um diálogo entre as diversas visões sobre a mudança social e o campo dos estudos pós-críticos. Dessa forma, pretende-se buscar terrenos onde seja possível falar da intersecção entre esta noção e este campo teórico. Ressalte-se que, para efeito desta pesquisa, buscou-se utilizar textos que falassem da mudança social como um conceito, e não apenas como uma expressão genérica acerca das transformações que ocorrem no cotidiano. Esta ressalva se faz necessária diante da polissemia que envolve esse termo e do fato de haver uma extensa bibliografia em que a expressão mudança social aparece como algo dado, aceito e estabelecido, como se houvesse uma única possibilidade de mudança social dada a priori.

Faz-se necessário notar que os estudos que se dedicam a sistematizar o ideário em torno da mudança social ocorreram predominantemente na esfera do pensamento sociológico, sendo a sociologia uma área do conhecimento nascida exatamente da preocupação com a análise das transformações sociais que ocorreram no advento da modernidade. Este texto, entretanto, dedica-se à tentativa de criar pontes entre contribuições originárias da sociologia e autores que não se voltaram a este tema em profundidade, mas que podem oferecer pensamentos que contribuem na atribuição de novos sentidos à noção de mudança social. Sendo assim, partiremos da análise das obras sociológicas a este respeito, para depois pensá-las em conjunto com autores como Michael Foucault.

Saliente-se que a escolha dos autores que serão citados ao longo do texto, decorre de uma formação interdisciplinar, de modo que, em certos momentos, fazemos dialogar autores cujas obras não convergem em todos os sentidos. Um exemplo é o uso da obra de Boaventura de Sousa Santos ao lado de Michel Foucault. Entende-se que, a despeito de divergirem sobre como as relações de poder se organizam socialmente, há pontos em que ambos colaboram para que algumas categorias próprias da modernidade sejam reavaliadas. Paralelamente, assume-se que o se diz “a partir” de um autor jamais será uma representação exata

de seu pensamento original. Simultaneamente, admite-se que o que se escreve sobre um tema, com ou sem o apoio de outros pensadores, pouco tem de inédito. Produzimos ressoando, mesmo que em parte, os ecos dos que falaram antes de nós ao mesmo tempo em que manifestamos as interferências dos meios culturais em que estamos imersos. No entanto, não se deve perder de vista o potencial criador dos textos acadêmicos, eles produzem sujeitos e, por este motivo, há de se ter cautela para não construir estereótipos e entendimentos distorcidos acerca dos pensadores em quem nos apoiamos.

Nesta dissertação, portanto, agrupam-se pensamentos emprestados de diversas fontes para que se torne viável pensar e dizer o que a contingência nos permite dizer e pensar. Seguindo este raciocínio, as críticas apresentadas a determinadas análises e autores não se prestam a banir formas de pensar e esquemas interpretativos do horizonte daquilo que nos é conveniente academicamente. Trata-se apenas de indicar pontos que possam ser repensados mediante novas circunstâncias. Decerto não se pretende macular o legado de pensadores, cujas contribuições têm sido inestimáveis. Solicita-se por fim, que ao longo desta leitura, faça-se ressoar a seguinte observação:

> O autor é aquele que, uma vez defrontado com a crítica, encadeia as migalhas na forma de frases, que provavelmente reincorpora em seu trabalho. Não é aquele que controla sua produção, portanto, autor não é quem sabe o que dizer, nem aquele que supõe controlar a sua mensagem. Autor é quem se arvora a perder essa autonomia do dizer, para em seguida recuperar na forma de cintilações, efêmeras, provisórias, sempre construídas a partir das interlocuções. Como se vê, não existe autor sem comentador, nem comentário sem contexto no qual um “acontecimento” possa se fazer. (KRUTZEN, 2011 p. 129)

Assim sendo, salientamos que partiremos da delimitação do conceito de mudança social para em seguida discutirmos duas grandes searas interpretativas a seu respeito: a que considera a mudança social como um processo direcional, isto é, com começo, meio e fim, e a que considera a mudança social como um processo cíclico, sujeito a retrocessos e recorrências. No final do capítulo, buscamos inserir as contribuições prestadas pela filosofia pós-estruturalista e estudos pós-críticos ao tema.

De início, portanto, identifica-se a *mudança social* como um processo que culmina na “*transformação do conjunto das relações sociais*” (VIANA, 2006 p. 132).

Este autor cita como exemplo a passagem da sociedade feudal para a sociedade moderna capitalista. Giddens (2012), em complemento, menciona a modificação das instituições básicas da sociedade e introduz a percepção de uma descontinuidade, isto é, de um momento que possa servir como um marco histórico a partir do qual se identifique uma alteração não efêmera no modo de engendramento da sociedade. Em relação ao que o autor aponta como modificações nas instituições básicas, pode-se destacar o exemplo de mudanças no campo da comunicação como a invenção da escrita, a criação da imprensa ou dos modernos sistemas de telecomunicações como eventos que provocam a criação de uma nova lógica de funcionamento para diversos elementos da sociedade, desde o núcleo familiar até grandes corporações e entidades religiosas. As mudanças ocorridas nestes elementos, por sua vez, reverberam novas formas de organização da sociedade.

Vale destacar que o conceito de mudança social não deve ser colocado como sinônimo de *mobilidade social*; este, segundo Johnson (1997), refere-se à movimentação dos indivíduos de uma sociedade entre as classes que esta apresenta. Note-se que, neste caso não há, obrigatoriamente, uma mudança generalizada no funcionamento da sociedade, e sim o reposicionamento de alguns indivíduos dentro da ordem social vigente – muito embora o movimento entre classes sociais possa estar ligado a mudanças mais profundas na sociedade.

A identificação de um processo de mudança, portanto, envolve analisar a potência transformadora de eventos que ocorrem ao longo do tempo e a maneira como a sociedade passaria a se organizar mediante a esses eventos. Esta tarefa, contudo, não se revela fácil, tendo em vista o fato de as sociedades sofrerem pequenas mudanças cotidianamente. Segundo análise de Giddens:

> Cada dia é um novo dia; cada momento é um novo instante no tempo. O filósofo grego Heráclito dizia que uma pessoa não pode entrar duas vezes no mesmo rio. Na segunda ocasião, o rio é diferente, pois a água passou nele e a pessoa também mudou de maneira sutil. Embora essa observação esteja correta em certo sentido, normalmente dizemos que é o mesmo rio e a mesma pessoa entrando nele nas duas ocasiões. Existe continuidade suficiente na forma do rio e na psique e personalidade da pessoa com pés molhados para dizer que cada um permanece ‘o mesmo’, apesar das mudanças que ocorrem. Devido a este problema, como os sociólogos explicam os processos de mudança que transformaram a maneira como os humanos vivem? (GIDDENS, 2012 p. 98)

O sociólogo Piotr Sztompka (2005) responde a esta questão identificando seis aspectos a serem observados para descrever e pensar o processo de mudança social, a saber:

1. Trajetória da mudança – corresponde à percepção do tipo de encadeamento dos eventos que conduzem a sociedade de um ponto a outro.
2. Profundidade da mudança – procura perceber se a mudança produz uma transformação radical e completa ou alterações parciais no estado da sociedade.
3. Grau de intencionalidade – busca identificar se a mudança ocorreu de maneira planejada ou espontânea.
4. Forças propulsoras – refere-se à localização do foco de onde provêm as forças promotoras da mudança.
5. Escala social – verifica se a mudança atinge uma grande porção da sociedade como a população de um país, os seguidores de uma religião com um grande número de adeptos (escala macrossociológica) ou se ela abrange grupos menores como populações de bairros, comunidades tradicionais, trabalhadores de uma empresa (escala microssociológica).
6. Escala temporal – avalia se a mudança se desenvolveu de forma abrupta ou paulatina.

A enumeração dos aspectos propostos por Sztompka (2005) tem por objetivo fornecer um ponto de partida para a problematização da noção de mudança social, por este motivo, para além de mencioná-los, cumpre analisá-los em conjunto com outros autores. Deste modo, em relação à *trajetória da mudança*, os estudos de Sztompka (2005) e Bottomore (1967) convergem ao apontar duas grandes tendências teóricas neste sentido: a primeira é caracterizada por perceber o encadeamento dos acontecimentos de modo direcional e finalístico. Isto significa que há a identificação de um ponto de início e de um ponto de fim. Nesta linha teórica, está contemplada a noção de linearidade, do cumprimento de etapas que podem ser qualitativamente superiores ou inferiores às anteriores, mas que são irreversíveis. Há também a possibilidade de uma configuração direcional multilinear. Nesta, há a percepção de vários trajetos distintos que convergem para integrar uma

linha única rumo ao final. Note-se que o final, em todos os casos, pode ser avaliado como qualitativamente melhor ou pior aos estágios anteriores, sendo a perspectiva mais comum a que atribui ao processo a ideia de avanço, melhoria, progresso.

A segunda forma de compreensão da *trajetória da mudança* é a não linear ou fluida, na qual pode estar contida a ideia de mudança cíclica, havendo um eterno retorno a condições vivenciadas anteriormente. Neste trabalho, como proposto por Viana (2006), Bottomore (1967) e Sztompka (2005), as teorias sobre a mudança social serão apresentadas agrupadas de acordo com estas duas tendências: direcional e não direcional. Em seguida, desviando-nos de uma perspectiva meramente binária, procuraremos explorar novos sentidos em relação a estas tendências, o que se fará na análise da noção de mudança social no campo pós-crítico.

Acerca da *profundidade da mudança*, Sztompka (2005) sugere o termo *morfogênese* para processos que alteram a organização da sociedade de forma profunda e radical, e o termo *transmutação* para mudanças menos radicais, as quais, segundo ele, significariam pequenas reformas e ajustes realizados sem a subversão do sistema social. Ele chega a designar a morfogênese como uma "mudança de sistema" e a transmutação como uma "mudança no sistema". Este aspecto da mudança, entretanto, demonstra-se controverso por ser difícil para quem vive um processo de mudança avaliar as consequências em grau de profundidade, isto devido à impossibilidade imediata de determinar a chance de permanência ou reversão da mudança em questão. Sobre este tema, Ianni (2013 p. 42) salienta que "*somente referidos ao tempo histórico é que se pode pensar, perceber ou identificar as mudanças sociais*".

Sobre *grau de intencionalidade* dos processos de mudança, de acordo com Bottomore (1967), há processos que são deliberadamente planejados e postos em prática, como no caso de uma política pública de educação, por exemplo. Há outros que ocorrem de maneira fortuita. Sztompka (2005) acrescenta que ainda há aqueles que são planejados e obtêm resultados inesperados. Neste âmbito, o sociólogo Charles Tilly, auxiliado por Lesley Wood (2010), ao estudar a maneira como os movimentos sociais se organizam para promover mudanças, afirmou que nem sempre as pautas reivindicatórias que unem um conjunto de indivíduos se consolidam como produto das manifestações; por outro lado, cita uma série de movimentações sociais cujos logros extrapolaram aquilo que se havia planejado

devido à impossibilidade controle das contingências do processo. Ele toma como exemplo as manifestações iniciadas na França, em 1968, durante as quais se processou uma aliança entre estudantes e trabalhadores em torno de uma pauta política heterogênea cujos entendimentos variavam mesmo dentro do movimento. Entrevistado por Jean-Paul Sartre, o líder estudantil Daniel Cohn-Bendit afirmou, no auge do movimento, que o objetivo principal seria a queda do regime de Charles De Gaulle e George Pompidou. No entanto, como afirmam Tilly e Wood

> La historia tomó otro camino: las oportunas concesiones de Pompidou al movimiento obrero acabaron con aquella alianza temporal entre estudiantes y trabajadores, y un referéndum celebrado en junio se saldó con una victoria aplastante de De Gaulle. Aun así, el movimiento había sacudido los cimientos del régimen francés (TILLY & WOOD, 2010 p. 142).[3]

Neste caso, embora as expectativas dos estudantes não tenham se confirmado completamente, a iniciativa de insurgência se espalhou para diversas regiões do mundo com consequências diversas para a política, para a organização social e até mesmo para o pensamento acadêmico. Portanto, se por um lado parte das reivindicações não se confirmou, outras mudanças completamente inesperadas ocorreram à época e no decorrer dos anos seguintes.

No âmbito das *forças propulsoras* da mudança, Bottomore (1967) descreve a preocupação dos teóricos do início do século XX em determinar se as ações transformadoras partiriam de dentro ou de fora da sociedade para em seguida afirmar o abandono desta direção, considerando a frequente mescla entre agentes internos e externos. Sztompka (2005) apresenta o esforço das ciências sociais em definir que tipo de elementos – economia, política, direito, cultura, ambiente – seriam mais eficazes no desencadeamento do processo. Porém, em seguida, salienta a inocuidade desta preocupação teórica, tendo em vista a completa interpenetração e interação destas esferas na sociedade.

Charles Tilly e Lesley Wood (2010), por sua vez, colocam a ação dos movimentos sociais como parte integrante das *forças propulsoras* da mudança social. Neste sentido, o autor evidencia um sistema de retroalimentação entre

---

[3] A história tomou outro caminho: as oportunas concessões de Pompidou ao movimento operário acabaram coma aquela aliança temporal entre estudantes e trabalhadores, e um referendo celebrado em junho acabou com uma vitória esmagadora de De Galle. Ainda assim, o movimento havia sacudido os alicerces do regime francês (TILLY & WOOD, 2010 p. 142, tradução nossa).

mudança e movimentos sociais, sendo necessário que ocorram mudanças sociais para que movimentos sociais surjam e provoquem novas mudanças. O autor ilustra esta afirmação ao retomar o surgimento dos movimentos sociais durante o século XVIII. Nesta ocasião, mudanças no funcionamento da ordem política associadas ao aumento de impostos para a realização de guerras territoriais somadas à ascensão da ideia de cidadania e de Estado motivaram o surgimento de grupos sociais organizados como o movimento dos comerciantes e dos trabalhadores. A ação destes grupos possibilitou o florescimento de novas associações cujas ações teriam inaugurado a ação política na forma de movimentos sociais. O estudo também afirma que, no interior destes grupos, surgiram repertórios de ação e pautas que não somente percorreram o mundo ocidental, como incorporaram de maneira espontânea maneiras de agir gestadas em outros espaços e tempos. Define-se assim o caráter mutante dos próprios movimentos sociais os quais, de maneira imprevista e pouco controlada, assumem novos repertórios de ação, redefinem suas pautas e participantes ao mesmo tempo em que colaboram na promoção de mudanças.

Por fim, em relação à *escala social* e à *escala temporal*, Sztompka (2005) e Bottomore (1967) concordam ao afirmar a existência de múltiplas escalas de tempo e espaço que se influenciam reciprocamente, isto é, as mudanças podem ocorrer (teoricamente) no nível macrossociológico ao envolver grandes comunidades, a população de nações, ou até mesmo a humanidade e no nível meso e microssociológico, entretanto, ambos defendem que, independentemente do nível em que ocorram, não ficarão circunscritas a seu âmbito e reverberarão em outras escalas. Em paralelo, a literatura indica que as mudanças podem ser abruptas ou ocorrer de forma paulatina, ou seja, na longa e curta duração.

Em síntese, a ideia de mudança social embute em si a noção de uma transformação do conjunto da sociedade, da transcendência de um modelo a outro. A trajetória desenvolvida por este processo foi compreendida segundo dois grandes modelos de percepção: um direcional o qual contempla a ideia de melhoria contínua e outro que aceita a possibilidade de retrocessos e recorrências. Ademais, as mudanças sociais podem ser consideradas radicais e abrangentes ao promoverem alterações profundas ou parciais quando se restringem a reformas dentro da ordem vigente. Embora as ciências sociais tenham procurado identificar se as mudanças se dão de maneira espontânea ou provocada, percebeu-se que essas duas

possibilidades se mesclam produzindo um número incontável de resultados. Da mesma forma, acatou-se a ideia da não existência de uma única força propulsora. Em lugar disso, admite-se uma pluralidade de agentes envolvidos (de forma intencional ou não) nos processos de mudança, os quais podem atingir a sociedade em diferentes escalas de tempo e espaço.

No entanto, para além desta síntese, consideramos interessante apresentar as contribuições teóricas prestadas no âmbito do pensamento da mudança social entendida como um processo de trajetória direcional, entre os quais se incluem a tradição do evolucionismo e do materialismo dialético e daquelas produzidas sob a influência de uma ótica cíclica da trajetória da mudança social. Ao final, como anunciado, todas essas noções e definições são problematizadas com o apoio do referencial pós-estruturalista e pós-crítico.

2.2 Mudança direcional: rumo a um destino inexorável

A intensa modificação dos modos de vida tradicionais, ocorrida na passagem do mundo feudal para o mundo capitalista industrial, foi motivo de grande perplexidade entre os pensadores que vivenciaram o advento da modernidade; por conseguinte, vários deles passaram defender a necessidade de um estudo sistemático da sociedade e da sua transformação (GIDDENS, 2012). Entretanto, influenciados pela ideia de racionalidade própria do Iluminismo, refutaram formas teológicas e metafísicas de compreensão das mudanças sociais e participaram da criação de um novo campo de conhecimento: a sociologia (VIANA, 2006). Neste contexto, os estudos dividiram-se a partir de dois grandes problemas que se evidenciavam à época: o primeiro associava-se ao questionamento sobre os processos que teriam conduzido a sociedade ao mundo moderno; o segundo voltava-se às contradições que se colocavam em evidência nesta nova sociedade e, consequentemente, procurava compreender de que maneira essas contradições poderiam ser superadas.

Na primeira vertente, situam-se Auguste Comte, Herbert Spencer e Emile Durkheim, os quais serão analisados dentro de uma perspectiva evolucionista da mudança social. Na segunda, Karl Marx e todo o legado do pensamento marxista (VIANA, 2006), o qual será analisado no escopo do que se produziu sobre o materialismo dialético. Embora tais tradições de pensamento tenham se consolidado

em relação de oposição recíproca, ambas se ocupavam da mudança social e compartilhavam a ideia de uma transformação social direcional e qualitativa, isto é, de um processo de mudança que tende a seguir um caminho determinado, rumo a futuro melhor. Para Comte e Spencer o capitalismo industrial representava o auge do processo. Para Marx, por outro lado, o capitalismo seria uma etapa no caminho de evolução ao comunismo (GIDDENS, 2012). Assim, pode-se dizer que Comte, Marx e outros teóricos compartilharam a noção de que a mudança social ocorreria de modo direcional e finalístico, muito embora discordassem em absoluto sobre outros aspectos processuais da mudança. Passemos, então, ao estudo dos principais evolucionistas, a iniciar por Auguste Comte.

Apontado como precursor do pensamento sociológico, Auguste Comte (1798-1857) expressa, em seu pensamento sobre a sociedade e a mudança social, a tradução dos dilemas de sua época: situar-se frente às grandes mudanças impostas pelo advento da sociedade moderna na Europa e fazê-lo apoiado nos paradigmas científicos que começavam a se delinear. Assim, procurou formas racionais, metódicas, empíricas e inspiradas nas ciências da natureza, no intento de decodificar e explicar a sociedade. Para tanto, em seu projeto de criação de uma física social, mais tarde renomeada como Sociologia, propôs a divisão do estudo da sociedade em duas partes distintas (SELL, 2013). A primeira, chamada de estática social, seria voltada ao estudo da ordem social compreendida por ele como a análise de tudo que é constante nos diversos grupos sociais, ou seja, das suas partes constituintes: a família, a propriedade, a religião, o governo e a linguagem. A segunda, denominada dinâmica social, dedicar-se-ia à compreensão das leis e processos que animam e fazem mudar as partes estáticas, isto é, preocupar-se-ia com a mudança propriamente dita (LACERDA, 2004; 2009).

Para Comte, caberia à Sociologia observar sistematicamente as relações entre os elementos estáticos da sociedade para que, desta forma, a dinâmica social fosse decodificada. O deslindamento desta dinâmica, por sua vez, colaboraria na criação de leis as quais teriam como função nortear ações que pudessem contribuir para a harmonização social. Comte considera a harmonização social como a ordenação correta e funcional entre estática e dinâmica social; ele considerava esta ordem necessária ao processo de evolução da sociedade, entendido por ele pelo viés axiológico de progresso (SELL, 2013). Vale ressaltar que, embora haja um entendimento difundido sobre a ideia de causalidade entre ordem e progresso em

Comte, há estudos que direcionam novos olhares à obra comteana, ao afirmar que não há expressão explícita deste paradigma em seus textos, há sim a indicação de uma relação entre a harmonização social e o progresso. Este novo entendimento aponta para uma versão menos determinista do pensamento de Comte, na qual o entendimento da dinâmica social revela caminhos possíveis rumo ao progresso e o qual elege a sociologia como a área do conhecimento responsável pela descoberta e divulgação destes caminhos (LACERDA, 2004).

De todo modo, a obra de Comte e as diversas interpretações que dela advêm influenciaram sobremaneira a Sociologia e, consequentemente, o pensamento sobre a mudança social. A proposição da lei dos três estágios, segundo a qual o incremento na racionalidade humana teria provocado a passagem da sociedade por etapas sucessivas de aperfeiçoamento – iniciada na fase teológica, passando pela metafísica até atingir o auge da razão no estágio positivo – representa uma das primeiras tentativas de estudo da mudança social (BOTTOMORE, 1967) e lega aos seus posteriores um modelo interpretativo que se pereniza nas ciências humanas.

Em paralelo, Sztompka (2005) aponta que o legado comteano se somou à tendência das ciências sociais recém-surgidas de incorporação de modelos explicativos das ciências naturais às ciências humanas. Em reforço a esta tese, Santos (1995) assinala que, no decurso da consolidação das ciências humanas, a tentativa de compreender o corpo social e a individualidade do ser humano por meio da elaboração de leis e com base na epistemologia que se fundou nas ciências naturais foi condição para que os conhecimentos produzidos sobre a humanidade e a sociedade ganhassem legitimidade científica. Assim, em muitos estudos, a sociedade é comparada a um organismo cujas partes podem ser identificadas e analisadas, porém cujo funcionamento depende de um sistema, de uma fisiologia. Também se atribui a esta seara de pensamento a ideia de que a mudança social ocorra de modo similar à evolução de um organismo, isto é, de forma linear, inexorável, comandada por forças endógenas e rumo a um final previamente conhecido. Neste modelo, o mau funcionamento de uma parte do organismo, no caso, o mau funcionamento de um elemento da sociedade, compromete o todo e, desta forma, a mudança social. Em outras palavras, desfaz-se a ordem e adia-se o progresso (SELL, 2013).

Este modelo interpretativo da mudança social é denominado de *evolucionismo social* por defender que a mudança social esteja sempre associada a

uma trajetória de mudança direcional, isto é, linear. Ao mesmo tempo, defende a possibilidade de uma transformação completa e radical, causada de maneira planejada e previsível e cujas forças propulsoras lhe seriam endógenas. Em todos os sentidos, este viés interpretativo se assemelha ao que se pensava sobre a evolução das espécies e o desenvolvimento dos organismos biológicos.

Neste contexto, a contribuição de Herbert Spencer (1820-1903) situa-se como marco das teorias evolucionistas sobre a mudança social. Claramente influenciado pelos textos de Charles Darwin e pelo liberalismo econômico, concebeu o processo de mudança social como uma evolução linear, cujo princípio seria marcado pela existência de arranjos sociais simples, pouco integrados e incoerentes entre si. Para ele, o ápice da evolução social apresentaria características opostas ao seu princípio, isto é, as sociedades evoluídas seriam marcadas pela diversificação de suas partes em nome da especialização e divisão do trabalho, as quais se relacionavam ao aumento crescente da complexidade das tarefas sociais que, portanto, exigiam a dedicação de grupos especializados, porém intensamente integrados (CAPONI, 2014). A analogia com o funcionamento de um organismo fica evidente: há partes com funções específicas, estas, porém, trabalham de forma solidária entre si, de modo que o mau funcionamento de uma gera o rompimento da funcionalidade geral. Spencer também se destacou por formular a ideia de luta pela sobrevivência segundo a qual o estabelecimento da liberdade, da competição e da propriedade privada criaria um ambiente propício à seleção dos indivíduos mais adaptados às condições de vida no capitalismo e, desta forma, proporcionaria a evolução do capitalismo industrial ao seu apogeu (RODRIGUEZ, 2009).

Contemporâneo a Spencer, Emile Durkheim (1858-1917) produziu um entendimento semelhante sobre a evolução social e o fez com base na crença de que a sociedade estaria em nítido avanço rumo ao seu aperfeiçoamento (QUINTANEIRO, 2009). Neste sentido, dedicou-se a consagrar um método à Sociologia e, para tal, voltou-se ao estudo e definição dos fatos sociais. Segundo ele, a compreensão das leis que regem a transformação da sociedade só poderia ocorrer se apoiadas na análise neutra e objetiva dos fatos sociais. Estes, após exame, seriam classificados como normais ou patológicos. Esta classificação se daria mediante a observação do grau de generalidade destes fatos, portanto, fatos que se repetissem em diferentes sociedades seriam normais. Fatos singulares e não observados em várias sociedades seriam considerados patológicos (SELL, 2013).

Para além da simples identificação e qualificação dos fatos sociais, Durkheim alegava ser trabalho da Sociologia a explicação dos fatos sociais por meio da identificação de suas causas e da compreensão de sua função. A localização das causas, por conseguinte, deveria ser feita com base no desvendamento de sua origem (SELL, 2013), havendo para cada fato social apenas uma causa. Deste modo, evidencia-se a concepção linear da mudança social para Durkheim, à medida que ele defendia a necessidade de entendimento dos fatos sociais contemporâneos por meio do estudo dos fatos que os antecederam, sempre em uma perspectiva de encadeamento linear dos acontecimentos (VIANA, 2006). Assim, ao explicar o advento da modernidade, Durkheim procurou analisar a organização social que a antecedeu e, desta forma, desenvolveu os conceitos de solidariedade mecânica, a qual teria regido as sociedades tradicionais pré-capitalistas e o conceito de solidariedade orgânica que seria próprio da sociedade moderna. A passagem de um modelo para o outro, isto é, a mudança social, teria ocorrido mediante a alteração de três fatores: volume, densidade material e densidade moral (QUINTANEIRO, 2009) (SELL, 2013).

A alteração de volume corresponderia ao crescimento demográfico o qual geraria a alteração da densidade material, ou seja, da pressão exercida por um contingente populacional aumentado sobre as terras e recursos naturais existentes. A conjunção entre aumento populacional e a constatação do aumento da pressão sobre os recursos necessários à sobrevivência propiciaria a formação de uma densidade moral, entendida por Durkheim como o estabelecimento de um modelo de divisão social do trabalho que, além de contribuir para a transformação mais eficiente dos recursos naturais, colaboraria para o estabelecimento de laços sociais calcados na ideia da importância do trabalho de cada indivíduo para o funcionamento da sociedade como um todo (SELL, 2013).

Para Durkheim, a solidariedade mecânica corresponderia a um tipo de arranjo social em que os membros da sociedade realizariam tarefas simples e similares entre si. Os grupos sociais, apesar de segmentados, não estariam integrados e, portanto, existiriam em paralelo, não em regime de cooperação. Nesse modelo, não haveria a autonomia, a iniciativa, a criatividade e a individualidade típicas de uma solidariedade orgânica. Na solidariedade mecânica, os membros da sociedade são prescindíveis por não serem diferenciados entre si. Na solidariedade orgânica, por outro lado, o nível de diferenciação e integração das partes, isto é, o

aprofundamento da especialização e divisão do trabalho, faz do indivíduo um ser autônomo e imprescindível (QUINTANEIRO, 2009). Autônomo no sentido que pode desenvolver suas capacidades e habilidades em prol do bom funcionamento da sociedade e, portanto, não estaria preso a papeis tradicionalmente desempenhados (DURKHEIM, 2005). Imprescindível pela percepção de sua incompletude, devido ao fato de só haver trabalho social especializado em regime de cooperação (QUINTANEIRO, 2009).

Spencer e Durkheim dialogam, à medida que ambos tendem a analisar a sociedade a partir da aproximação com modelos de entendimento oriundos das ciências naturais. Os termos “orgânico” e “evolução” estão em clara associação aos estudos biológicos. Ao mesmo tempo, a ideia de evolução partindo de estruturas simples e pouco integradas entre si, para estruturas superespecializadas e com alto grau de integração funcional nos remete para o funcionamento dos organismos classificados como mais complexos pela biologia tradicional (GIDDENS, 2012) (VIANA, 2006). Apesar disso, Spencer e Durkheim discordam em relação ao papel do indivíduo na sociedade. Para Spencer, os indivíduos existiriam em uma relação de competição e eliminação dos menos aptos. Durkheim, por sua vez, acreditava na ideia de cooperação, integração e complementaridade entre os indivíduos (QUINTANEIRO, 2009).

Em direção semelhante, Max Weber (1864 - 1920) explorou o tema da mudança social calcado na análise de fatores culturais, sobretudo na influência do protestantismo do tipo calvinista na elaboração de hábitos os quais, segundo o autor, teriam sido um dos motores da transformação social que culminou com o estabelecimento do capitalismo moderno (SELL, 2013). Embora Weber não tenha aderido por completo ao referencial proposto por Comte e Durkheim e, portanto, não tenha sido tão profundamente influenciado pelos modelos explicativos das ciências naturais, ele se manteve integrado ao esforço de explicação da sociedade de uma maneira objetiva e metódica e, deste modo, elegeu a análise dos fatos sociais como objeto singular da sociologia. No entanto, em sua ideia sobre a mudança social, concordou com seus contemporâneos ao identificar a passagem para o capitalismo como o ápice de um processo inexorável e sem retorno, cujo incremento da racionalidade havia sido o grande motor (QUINTANEIRO, 2009).

Todavia, exprimia certo pessimismo em relação ao ingresso da sociedade no mundo moderno, muito embora convencido das vantagens da racionalização e do

avanço da ciência. Assim, ao contrário de Comte, Spencer e Durkheim, que se expressavam entusiasmo acerca da modernidade, Weber preocupava-se com o abandono, por parte do indivíduo racional, de uma cosmovisão provedora de valores que pudessem dar maior sentido à vida, ao mesmo tempo em que alertava para a perda paulatina da liberdade, a qual se traduzia na inserção do indivíduo em uma burocracia racional voltada ao progresso que terminaria por transformar-se em seu cárcere, não aquele em que o homem se encontrava aprisionado à mercê do desconhecido e do incontrolável, mas um cárcere que se consubstanciava a partir do esforço contínuo de controle sobre a vida e da racionalidade que se tornava a única forma de existência (SELL, 2013).

A linha evolutiva se tornou perene entre pensadores das ciências sociais e, apesar de ter sofrido críticas, serviu de substrato teórico para formulações mais recentes a respeito da mudança social. Um exemplo desta influência é a obra de Talcott Parsons (1902-1979) para o qual a mudança social significava um processo de diferenciação crescente, ou seja, em que se sai de um estágio elementar e se avança rumo aos estágios de maior desenvolvimento. Parsons defendia a mudança social como sinônimo de progresso, sem, entretanto, compreender a trajetória do progresso como absolutamente linear. Ele admitia a possibilidade de estagnações e pequenos retrocessos, porém dentro de uma tendência de progresso no longo prazo. Em conformidade com Weber, indicava a conjunção entre o incremento da racionalidade e o aumento do grau de complexidade das instituições sociais como o grande motor da mudança social. De acordo com este processo, as sociedades tenderiam a atravessar etapas progressivas de evolução sendo a última delas a sociedade capitalista moderna e industrial (GIROLA, 2010).

Em síntese, retomando-se o que há de comum em cada um dos teóricos analisados até aqui, nota-se a persistência da analogia entre a sociedade e um organismo o qual é entendido como uma unidade funcional composta por partes singulares e responsáveis por funções específicas, porém absolutamente integradas e solidárias entre si. Em concomitância, nota-se a noção de um tempo linear por meio do qual as sociedades modificam-se no despertar inelutável de potencialidades latentes. Isto quer dizer que as forças propulsoras das mudanças não residem fora da sociedade, ao contrário disso, situam-se no interior delas. Isto também se refere à noção de que o despertar destas forças propulsoras ocorre de forma espontânea, isto é, não intencional, como se fosse parte de um processo de desenvolvimento

natural, necessário, previsível e ordenado rumo aos estágios mais avançados. Por fim, nota-se certa convergência no entendimento de que a mudança social estaria vinculada a entrada na modernidade, o que revela a tendência de analisar as transformações sociais na perspectiva da construção de metanarrativas, isto é, de explicações universalizantes.

A mudança social, assim caracterizada, também se distingue por criar a possibilidade teórica de compreensão do processo de mudança em sua totalidade, isto porque a evolução é vista como um encadeamento lógico de etapas pelas quais todos os grupos sociais irão passar inevitavelmente. O estudo da mudança social, neste contexto, torna-se um exercício de projeção universal para um futuro ideal ou a investigação sobre os motivos que, eventualmente, possam gerar atraso no alcance desta meta. No âmbito das teorias evolucionistas, portanto, mudança é evolução e evolução é progresso (JOHNSON, 1997). Ressalte-se que, considerando o acordo tácito dos evolucionistas sobre o estabelecimento da sociedade capitalista industrial como o fim da jornada, havia um amplo leque de sociedades em situação de atraso, em meados do século XX. Daí advém toda uma escola do pensamento em ciências sociais que se dedicou no intento de identificar possíveis entraves ao progresso de nações cuja evolução tardava a ocorrer, cujas contribuições teóricas serão sintetizadas a seguir.

A constatação do caráter desigual do capitalismo industrial, isto é, o fato de ele ter atingido de maneira absolutamente distinta cada uma das nações do mundo, gerou grande perplexidade entre os estudiosos da mudança social, sobretudo pela emergência do socialismo real o qual lograra colocar em prática parte da tradição marxista – a ser estudada oportunamente neste capítulo – que se desenvolvia em certa oposição aos postulados dos autores estudados até aqui. Assim, em reação às correntes marxistas de estudo da mudança social, surgiram modelos teóricos que se debruçavam sobre o problema da desigualdade global. Entre eles, destacam-se as teorias orientadas para o mercado (GIDDENS, 2012) e a teoria da modernização (JOHNSON, 1997). Ambas defendem a importância estratégica da economia para o alcance do progresso, entendido como ingresso no grupo de sociedades capitalistas industrializadas, isto é, o progresso entendido como a adesão à modernidade. Estas teorias derivaram do evolucionismo para propor às sociedades supostamente atrasadas a necessidade de um esforço de emulação das sociedades industrializadas e para defender a adoção de ações projetadas para o incremento da

especialização do trabalho, do individualismo e da racionalidade. Ao mesmo tempo, estas correntes propõem a premissa de que a reprodução material, a geração de capital, o trabalho e o salário sejam centrais na vida das pessoas e nas preocupações da sociedade. Tudo em virtude do desentrave do progresso (SZTOMPKA, 2005).

No escopo das teorias da modernização, das teorias orientadas para o mercado e do evolucionismo, a filiação ao projeto da modernidade seria um processo de mudança social de caráter evolutivo, o qual só poderia ser consolidado mediante esforços que, embora tenham se dado naturalmente nas sociedades consideradas modernas, talvez tivesse que ser incentivado nas sociedades em suposto atraso (GIDDENS, 2012). Estas teriam de empenhar-se em atingir a racionalização da cultura, em desvincular-se de hábitos tradicionais. Teriam de buscar a secularização de valores e a diferenciação de instituições sociais. Tudo em virtude da convergência com as sociedades que já teriam enfrentado estes estágios anteriormente. O esforço de modernização também contemplaria a criação e manutenção de instituições sociais fundamentais ao alcance da meta. Deste modo, o estabelecimento de uma economia voltada ao crescimento autossustentado, a manutenção de um sistema político onde haja abertura à participação dos cidadãos, a criação e conservação de um sistema de educação de massa, o fortalecimento de instituições voltadas à pesquisa científica, a preservação de um sistema jurídico orientado pela racionalidade e universalidade das normas e, por fim, a formação de um sistema de mídia que se encarregue da disseminação de informações, seriam essenciais no processo de evolução rumo à modernidade. Ressalte-se, entretanto, que a simples existência destes aparatos não garantiria o ingresso na modernidade, nesta concepção, seria preciso que as instituições estivessem verdadeiramente alinhadas aos propósitos da modernização, isto é, que seu funcionamento esteja de fato engajado com a meta da modernidade (SCHMIDT, 2011).

Neste escopo, de acordo com Girola (2010), a figura de Talcott Parsons, apresentada anteriormente entre os signatários do evolucionismo, coloca-se no centro das discussões organizadas no sentido de promover a modernização. Em seus estudos, identificou as sociedades latinas como aquelas que se encontrariam em nível de maior atraso em relação ao alcance da modernidade; em contrapartida, a sociedade ocidental – entendida como Europa ocidental e Estados Unidos – seria o expoente do progresso, o exemplo a ser seguido. Girola (2010) aponta que

Parsons descreve as sociedades modernas como democráticas e seculares, como aquelas em que a racionalidade e disciplina permitiriam o controle da natureza, o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Além disso, nestas sociedades, haveria um individualismo marcado pela defesa dos interesses pessoais, porém, ao mesmo tempo, haveria um forte compromisso com os deveres cívicos os quais fomentavam a identificação e o pacto dos indivíduos com a sua nação. Em contraposição, as sociedades não modernas, classificadas por ele como tradicionais, seriam marcadas pelo baixo desenvolvimento tecnológico, pela fragilidade da identificação entre os indivíduos e a nação o que, de acordo com o entendimento expressado por Girola (2010) sobre Parsons, resultaria em uma postura de irresponsabilidade cívica e de rejeição sistemática da autoridade estatal. Neste contexto, a sociedade tradicional se definiria como aquela em que as famílias são numerosas, em que os laços sociais ocorrem de maneira mais perene no nível das comunidades e não da nação. Os governos tenderiam ao autoritarismo ditatorial e, no lugar da valorização do trabalho e da disciplina, essas populações estariam mais voltadas aos valores artísticos.

Observe-se que a teoria da modernização possui a dimensão ideológica de conversão de esforços rumo à industrialização, ao incremento da tecnologia, da reforma urbana e de infraestrutura, ou seja, de aproximação a um modelo específico de organização espacial, cultural, social, econômica e política oriundo das sociedades capitalistas ocidentais. A adesão a este corolário marcou sobremaneira a história de muitos países, sobretudo os mais pobres e alinhados ideologicamente ao capitalismo. Neles, a condução das políticas públicas voltou-se a eleger elementos sociais tidos como estratégicos no esforço de modernização, entre eles, a educação (AFONSO, 2013). No Brasil, especificamente, o conjunto ideológico formado pelas ideias evolucionistas associadas às teorias da modernização tiveram grande influência sobre o ideário formado em torno da mudança social.

Antes mesmo das teorias da modernidade ganharem corpo nos anos 1950 (SCHMIDT, 2011), pensadores brasileiros já se demonstravam favoráveis à emulação das características de nações que, segundo o pensamento hegemônico, representavam o ápice do progresso. Desta forma, despontam estudiosos que contribuíram para a fundação do pensamento sobre a mudança social no Brasil. As obras de Perdigão Malheiros (1824-1881), Tavares Bastos (1839-1875) e Joaquim Nabuco (1849-1910) despontam como as precursoras da formação de uma noção

de mudança social calcada em torno da ideia de modernização econômica, adoção do sistema republicano e a abolição da escravatura (REZENDE, 1998).

Perdigão Malheiros alegava, à sua época, estar em curso um processo de mudança social o qual se evidenciava por meio da mudança nos padrões de relacionamento entre senhores e escravos. O avanço das leis abolicionistas seria, em sua perspectiva, de crucial importância para o avanço econômico e social. Preocupava-se, entretanto, com a manutenção da ordem e com a preservação dos interesses econômicos daqueles que teriam de prescindir da mão-de-obra escrava em seus negócios. Sua visão sobre a mudança social se demonstrava conservadora, à medida que não preconizava a alteração profunda da sociedade, visava às reformas precisamente engendradas para o desentrave do progresso sem, entretanto, gerar animosidades entre as classes. Defendia a ordem, o progresso e a conciliação de interesses (REZENDE, 1998).

Tavares Bastos, por sua vez, apresentava-se como crítico do regime político brasileiro e colocava a importância da instalação de um estado liberal, onde pudesse despontar a capacidade de realização individual e a descentralização política. Mostrava-se entusiasmado com as potencialidades de um regime republicano, entretanto, não acreditava no poder das massas para sua instauração. Assim como Malheiros, Tavares Bastos visava às mudanças pontuais, ou seja, defendia a melhoria de aspectos singulares da sociedade os quais, segundo seu julgamento, seriam incompatíveis com o progresso. Em seus textos, não há menções a questões como a da pobreza e desigualdade, possivelmente por acreditar que, uma vez instalada a política liberal, o progresso ocorreria de maneira ampla e natural. Em consonância, Joaquim Nabuco advogava em favor da abolição e dos valores liberais (REZENDE, 1998). Estes três nomes da primeira fase do pensamento sobre a mudança social no Brasil convergiam em favor das ideias liberais e, apesar da nobreza da defesa da abolição, faziam-no por crer na importância da liberação da mão-de-obra, da instauração de uma sociedade e de um governo liberal como pré-requisitos à modernização do país.

No entanto, apesar da abolição da escravatura em 1888 e da criação da República um ano depois, o desenvolvimento não atingiu a sociedade brasileira como esperado. A sociedade permanecia marcada por aspectos tidos como atraso. A demora na industrialização e a persistência das comunidades rurais despontavam como pontos imprevistos pelas teorias evolucionistas. Paulatinamente, os temas da

pobreza e da assimetria de poder político entre as classes sociais no Brasil começaram a entremear o debate sobre a mudança social. De um lado, fortificava-se a análise marxista sobre a questão e de outro a permanência de elementos tradicionais da sociedade brasileira começaram a ser apontados como os verdadeiros obstáculos rumo ao progresso. Ao longo dos anos 1960 e 1970, a tendência à adoção de uma visão evolucionista da mudança social começou a ceder diante das críticas que se apresentavam. Assim, o pensamento da mudança social foi se tornando mais plural, mais voltado às idiossincrasias do Brasil, entretanto, sem romper completamente com o ideal da modernidade. A prerrogativa da racionalidade como motor da mudança, por exemplo, permanece e anima parte dos estudiosos a atribuírem aos cientistas sociais o papel de líderes frente ao povo pouco esclarecido. Outros, temendo o comprometimento da neutralidade científica, aventam apenas a possibilidade de servirem como consultores, conselheiros rumo ao progresso. De todo modo, permanece a ideia de planejamento do futuro, de conquista do Éden social, do progresso (VILLAS BÔAS, 2006).

Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), por exemplo, defendia a participação dos sociólogos nos problemas sociais para que estes pudessem compreender a realidade social, sugerir estratégias de mudança e vencer o que ele mesmo definira como atraso histórico. Dedicou-se ao estudo e mensuração de indicativos de modernização tais como os níveis de participação da mão-de-obra na indústria, a mobilidade entre campo e cidade, o consumo de energia, entre outros. Note-se que, se por um lado abandonava o postulado da neutralidade da ciência e engajava-se no projeto da modernização social, por outro fincava suas raízes teóricas na defesa do progresso (VILLAS BÔAS, 2006). E assim, em conjunto com outros pensadores brasileiros, contribuiu para a consolidação de um esforço nacional de modernização.

A este ponto, antes de passarmos à discussão do materialismo dialético, cumpre expor algumas das críticas referidas ao postulado da mudança social como o desdobramento da evolução rumo ao progresso. Essas críticas exploram a inconsistência de parte de seus pressupostos básicos a começar pela defesa da existência de uma lógica linear da história a qual despreza as contingências e o caráter aleatório dos acontecimentos. Em paralelo, as correntes que se posicionam de modo crítico ao evolucionismo defendem a ocorrência de reversões temporárias dos processos históricos, portanto, advogam a impossibilidade de enquadrar toda a história da humanidade em uma escala unidirecional de evolução a qual culminaria,

inexoravelmente, em um momento qualitativamente superior ao anterior. Além disso, a experiência histórica mostra que as mudanças não ocorrem devido a uma causa única, e sim a um emaranhado de fatores que inter-relacionados propiciam mudanças. Por fim, contrariamente ao defendido pelas correntes evolucionistas, há causalidades exógenas nas mudanças sociais, o colonialismo é um exemplo (SZTOMPKA, 2005).

Acerca da noção de progresso, além de representar por si só um juízo de valor praticado por estudos que se pretendiam neutros (BOTTOMORE, 1967), revela o etnocentrismo de pensadores que elegeram suas próprias sociedades como exemplos a serem seguidos por todas as outras nações (GIROLA, 2010). No entanto, síncrono ao progresso, apresentavam-se ameaças que colocaram a humanidade em tempo de seu autoflagelo: a produção de arsenais capazes de exterminar toda a população do planeta; crises ambientais severas; surgimento de superbactérias imunes a todos os antibióticos se configuraram como sinais de que a racionalidade, o progresso e a modernidade também apresentam o seu revés. Como assinalam Funtowicz e Ravetz, "[…] *no existe ninguna tradición cultural, no importa cuán exitosa haya sido en el pasado, que pueda prever por sí sola todas las respuestas que exigen los problemas del planeta"* (FUNTOWICZ e RAVETZ, 2000 p. 23-24).[4]

Paralelamente ao desenvolvimento do pensamento evolucionista sobre a mudança social, estabeleceu-se a perspectiva do materialismo dialético, a qual, segundo Sztompka (2005) e Bottomore (1967), também seria tributária de uma concepção direcional da mudança social por defender um caráter finalístico para o curso da história, diferindo em relação aos evolucionistas ao apresentar a sociedade moderna capitalista como uma etapa que antecederia um estágio mais aperfeiçoado da evolução social: o comunismo. Este pensamento, e toda controvérsia que dele advém, é oriundo da obra de Karl Marx (1818-1883) e de Friedrich Engels (1820-1895), os quais lograram produzir uma extensa obra dedicada à análise da economia e sociedade capitalista.

Engajado com os problemas de seu tempo, Karl Marx (1818-1883) dedicou-se a compreender as relações de trabalho no capitalismo e a maneira como a

---

[4] [...] não existe nenhuma tradição cultural, não importa o quão exitosa tenha sido no passado, que possa prever por si mesma todas as respostas que os problemas do planeta exigem (FUNTOWICZ e RAVETZ, 2000 p. 23-24, tradução nossa).

concentração de riqueza e a pauperização dos trabalhadores estariam criando um modelo de organização social marcado pelo antagonismo de classes. Este antagonismo estaria expresso no conflito entre aqueles que teriam a posse dos instrumentos, terras e insumos necessários à produção (meios de produção) em contraposição daqueles cuja sobrevivência só seria possível mediante a venda de sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção. Neste quadro, firmou-se uma relação de produção em que os trabalhadores empregavam seu tempo e esforço na produção de bens que, depois de vendidos, eram convertidos em riqueza, a qual era apropriada pelos proprietários dos meios de produção. Em troca de seu esforço, os trabalhadores recebiam um valor pecuniário muito inferior ao total produzido (GIDDENS, 2012). Delineava-se, assim, uma relação de exploração, a qual seria responsável por fazer transparecer a contradição capital-trabalho, cerne da teoria marxista sobre a mudança social (QUINTANEIRO, 2009).

O estudo das relações de trabalho, isto é, da reprodução material dos indivíduos, ocupa um lugar central na obra de Marx, não somente por ser portadora das contradições que permitiriam a mudança, mas por se configurar como um aspecto fundamental da formação do ser. Para Marx, o ser, imerso em uma dada relação de produção, perfaz sua consciência em consignação ao modo como se reproduz materialmente (COSTA, 2010). Assim, a constituição do indivíduo seria mais sociológica do que psicológica. Sociológica por abarcar as relações interpessoais que, para Marx, organizavam-se em torno das necessidades fundamentais do ser humano, os quais, em conjunto, apropriavam-se dos recursos naturais para garantir sua sobrevivência. Desta feita, os modos de pensar, de agir, de se relacionar, estariam profundamente influenciados pelos modos de produção de bens (SZTOMPKA, 2005).

Em consequência, as instituições, o Estado, as religiões, os meios de comunicação, ou seja, tudo o que Marx denominou superestrutura, seriam influenciados pela relação de produção pertinente a um determinado modo de produção. Sendo assim, identifica-se uma grande influência dos fatores materiais, ou econômicos, em várias esferas da vida social, das mais particulares às mais gerais (SELL, 2013). A centralidade da reprodução material na teoria de Marx, de onde, a propósito, advém o termo “materialismo”, serviu como base para as críticas dos que atrelavam Marx ao determinismo econômico (JOHNSON, 1997). Entretanto, há estudos que contrariam a tese do determinismo ao expressar a interferência

recíproca entre a reprodução material (base) e a superestrutura, não havendo, portanto, segundo este entendimento, uma relação de preponderância de uma sobre outra (QUINTANEIRO, 2009).

Em relação à mudança social, a análise de Marx expunha a contradição inerente às sociedades como o embrião de sua transformação. Segundo esta concepção, a associação entre as relações de produção (compreendida como a organização social estabelecida em vista da produção) e as forças de produção (traduzidas como o somatório obtido entre a força de trabalho, os saberes e instrumentos necessários à produção) abrigaria um conflito latente. Em acordo com a teoria, as forças de produção poderiam sofrer mudanças – sobretudo técnicas – que interfeririam no pacto colaborativo entre forças e relações de produção. Assim, membros da sociedade associados ao antigo regime de relações de produção seriam substituídos por novos membros, os quais estariam aptos ao desenvolvimento das novas relações de produção. Este processo gera conflitos e é compreendido por Marx como um período revolucionário (ABBAGNANO, 2014).

O materialismo dialético, portanto, consubstancia-se como uma teoria da mudança social que prevê o surgimento sínteses contínuas obtidas a partir das tensões que se estabelecem diante das contradições inerentes a cada modelo social (JOHNSON, 1997). Note-se, entretanto, que há certa controvérsia sobre as forças propulsoras do processo de mudança na obra de Marx. A análise de sua teoria afirma a emergência da classe trabalhadora como vanguarda do processo de mudança, entretanto, também a aponta como parte de um desdobramento natural e espontâneo de características intrínsecas ao modo de produção vigente (SELL, 2013). Assim, na literatura marxista, a mudança continua inevitável, imanente e endógena, mas há a atribuição de um protagonismo maior aos indivíduos os quais, no lugar de serem conduzidos pelo processo, têm a possibilidade de interferir em sua condução (SZTOMPKA, 2005).

Todavia, o potencial revolucionário da classe trabalhadora pareceu aquém das expectativas de pensadores ligados ao marxismo e gerou preocupações a herdeiros de seu legado teórico. Lênin, por exemplo, apresentou-se decepcionado com a capacidade de mobilização dos trabalhadores à época da Revolução Russa (1917), chegando a mencionar que estes estariam voltados apenas a estreitos interesses trabalhistas, isto é, não teriam a disposição para o engajamento em uma causa que extrapolasse suas necessidades imediatas. Por isso sugeriu a criação de

uma vanguarda revolucionária orientada a protagonizar o processo de mudança em lugar do povo. Esta vanguarda, no entanto, terminou por vincular-se à proteção dos interesses do partido (TARROW, 2009).

Para Antonio Gramsci (1891-1937), a transformação social só seria possível a partir da formação de elites políticas e intelectuais oriundas das classes subalternas. Em seu entendimento, política, história e filosofia relacionavam-se organicamente de modo a promover as condições objetivas para a transformação da sociedade. Observar a vigência destas condições objetivas exigiria, no entanto, uma formação intelectual que permitisse a avaliação da totalidade social a partir da compreensão dos nexos dialéticos que enredam elementos sociais. Neste âmbito, o autor posiciona-se de forma distinta em relação aos evolucionistas, os quais tendiam a analisar a sociedade destrinchando-a em partes e buscando a causalidade de fenômenos para prever o curso dos acontecimentos. Gramsci, por outro lado, afirma que a história não pode prever o futuro, ela pode apenas prever a existência permanente dos conflitos pertinentes ao antagonismo entre as classes. A despeito da previsibilidade do conflito, o autor ainda afirma que sem o engajamento das classes subalternas, os conflitos tendiam a se manter, por isso entendia a necessidade da adoção de uma filosofia da práxis a qual se consubstancia mediante a aceitação da completa conexão entre o fazer político, o estudo da história e a análise econômica. Obtendo-se a ciência sobre estes aspectos situados no campo da teoria, dar-se-ia a prática política por meio da formação de partidos políticos cujos membros não somente defendessem a mudança social, tendo em vista a superação dos antagonismos sociais, como também fosse formado por membros dessas classes (BIANCHI, 2012). Assim, formou-se a ideia de promover meios para que os trabalhadores criassem uma contracultura baseada nos princípios da luta de classes, no contexto da tentativa de fortalecimento da classe operária frente à “hegemonia cultural burguesa” (TARROW, 2009).

Em certa oposição a este entendimento, Pierre Bourdieu[5] (1930-2002) defende que a inclusão de membros das classes subalternas na política não garante a transformação da sociedade. Esta afirmação advém da concepção de dominação segundo a qual há uma naturalização das hierarquias sociais; estas se constituem a

---

[5] A adesão de Pierre Bourdieu ao campo teórico do marxismo é parcial, o conceito de capital, por exemplo, foi elaborado a partir do marxismo, no entanto, na obra de Bourdieu este conceito extrapola o econômico. Também se notam influências de Max Weber e Durkheim.

partir da posse de determinados tipos de capitais e do desenvolvimento de um *habitus* que permitem a atuação de um indivíduo em um determinado campo. Em outros termos, a sociedade, no entendimento de Bourdieu, seria formada por uma série de grupos sociais que agem e funcionam segundo uma lógica própria, para pertencer a estes grupos os indivíduos precisam ser aceitos; esta aceitação, no entanto, dá-se mediante a demonstração da assimilação das regras de funcionamento do grupo. Esta perspectiva se atrela a ideia de dominação no sentido de que os excluídos do campo, ou seja, as pessoas cujo ingresso no grupo não foi deferido, colocam-se em posição de subalternidade em relação aos membros do grupo. No entendimento do sociólogo, o membro excluído e subalterno acata sua exclusão por acreditar não ter os atributos necessários que legitimariam seu pertencimento, o que constituiria, no vocabulário de Bourdieu, uma violência simbólica contra o excluído (MIGUEL, 2015).

Em relação à mudança social, o autor analisa que esta se daria por meio da política; esta, entretanto, é um campo que, assim como os demais, não admite a participação irrestrita da sociedade. Seria preciso dominar códigos, isto é, possuir capitais que possibilitem o trânsito e autoridade dentro do campo. Desta forma, a presença no campo político, segundo análise de Bourdieu, é reservada aos que detêm o capital que os legitima; estes, se colocam a frente das decisões fazem valer os seus interesses. Em relação ao que defenderia Gramsci a este respeito, isto é, a ocupação do campo da política pelas classes subalternas, Bourdieu manifesta certo pessimismo por acreditar que a inclusão de um membro das classes dominadas no campo político não teria o efeito de transformar o campo, e sim o efeito de moldar este indivíduo para que ele se adapte ao campo, caso contrário, este membro perderia sua legitimidade e importância:

> O campo político exige constantemente a adaptação à sua lógica e às suas práticas, punindo aqueles que resistem (relegando-os a posições secundárias, frustrando seus esforços de exercer influência, folclorizando seus discursos) e premiando os que se curvam. (MIGUEL, 2015 p. 205)

Embora tenha sido considerado pessimista e, por vezes, determinista, Pierre Bourdieu, ao final de sua produção, acena para a possibilidade de buscar estratégias de superação da dominação. Estas passariam pela desnaturalização das

hierarquias sociais e pela democratização no acesso aos conhecimentos necessários à participação política (MIGUEL, 2015).

Por fim, a exemplo das teorias evolucionistas, o legado marxista também influenciou o pensamento latino e, por extensão, o brasileiro sobre a mudança social e colaborou no tensionamento de pressupostos assumidos por gestores públicos para conduzir o país à modernização. Dentro de um variado espectro de influências, vale ressaltar a atuação dos "teóricos da dependência", entre eles Raúl Prebisch (1901-1986), André Gunder Frank (1929-2005), Fernando Henrique Cardoso (1931) Enzo Faletto (1935-2003) e Immanuel Wallerstein (1930), os quais se voltaram aos problemas da América Latina. Durante a década de 1960, esses pensadores convergiram ao apontar o suposto atraso brasileiro e de outras nações latino-americanas – classificadas como subdesenvolvidas – como resultado de um modelo injusto e exploratório de intercâmbio de riqueza entre as nações. Eles apresentaram o colonialismo como um momento decisivo na consolidação da riqueza de uma parte do mundo o qual atingiu o progresso mediante a exploração e empobrecimento de outras regiões. Embora tenham se aproximado de diferentes maneiras do legado marxista, passaram a defender novas formas de relacionamento entre os países considerados desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Estas novas formas derivavam desde a sugestão de uma ruptura completa, como defendido por André Gunder Frank, à sugestão da criação de uma reforma nas interações econômicas de maneira a buscar um tipo de desenvolvimento associado ao capital externo, como no caso de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (SZTOMPKA, 2005). Evidentemente, não se pode garantir a adesão perene de todos esses pensadores ao que eles produziram durante os primeiros anos de sua ascensão política e acadêmica.

Em suma, o materialismo dialético contribuiu para projetar luz sobre a possibilidade de uma mudança provocada, pelo menos em parte, pela participação popular. Entretanto, assemelha-se às demais teorias evolucionistas ao defender a existência de uma meta universal a ser atingida pela humanidade. Deste modo, materialismo dialético e evolucionismo convergem ao defenderem um projeto singular de mudança que se apresenta em detrimento de outras demandas sociais. A trajetória da mudança, embora não seja absolutamente linear, apresenta-se de maneira direcional, isto é, rumo a um "*gran finale"* que contempla uma transformação completa e idealizada de todos os elementos da sociedade.

2.3 Conservação e ciclo perpétuo

Como apontamos no início deste capítulo, há duas grandes vertentes teóricas sobre a mudança social: a primeira, discutida na seção anterior, prestava tributo a uma perspectiva direcional da história. A segunda, que aqui se apresenta, traduz-se como uma visão na qual, no lugar do finalismo, apresentam-se as recorrências; no lugar de criação e inovação constantes, evidencia-se o esgotamento de possibilidades e o retorno a estágios já vivenciados. Neste modelo de pensamento, em vez de uma vereda, há um movimento pendular, oscilatório, cíclico (SZTOMPKA, 2005).

No modelo cíclico, a emergência da ideia de retrocesso, em contraposição com o progresso das teorias direcionais, faz parte de um momento em que vários teóricos passam a identificar sinais de declínio em uma sociedade que se defrontava com primeira guerra (1914-18) (JOHNSON, 1997). Neste contexto, parte dos estudiosos que se voltavam ao estudo da sociedade passou a apontar elementos que concordavam ao indicar que, a exemplo de grandes civilizações que tiveram seu surgimento e apogeu, chegara o momento do fim da civilização ocidental.

Neste campo, desponta Oswald Spengler (1880-1936). Para ele, as civilizações seriam conjuntos orgânicos e singulares surgidos com uma missão. Cada civilização teria legado ao mundo algo especial, algo que se tornaria perene mesmo após a sua extinção; todavia, ele entendia que, após um ciclo de surgimento e crescimento, o declínio e a dissolução seriam inevitáveis. As causas destas etapas seriam imanentes e parte de uma lógica própria da história, a qual ele não procurou elucidar. Para Spengler, a civilização ocidental teria sido aquela cuja missão foi trazer à luz a racionalidade e a técnica. Entretanto, na avaliação dele, o mundo ocidental encontrava-se em pleno processo de degeneração cujos sinais eram o crescimento exacerbado das cidades convertidas em megalópoles, o desenraizamento dos cidadãos e a consequente conversão da população em uma massa informe sem identidade (SZTOMPKA, 2005). Spengler projetou uma ideia de futuro condenado ao fracasso histórico, seguido pela ascensão de uma nova civilização. Ele enfatizou a ambivalência do aperfeiçoamento da técnica ao afirmar que, embora os avanços tenham permitido ao homem uma emancipação jamais imaginada, eles também o teriam transformado em escravo da máquina e vítima da natureza que ele pretendeu controlar (BRUSEKE, 2005).

Este tom de pessimismo em relação ao mundo ocidental se repete em Pitirim Sorokin (1889-1968). Ele expressa um profundo desprezo pela produção cultural de seu tempo (incluindo o *jazz*, a arte contemporânea e a literatura de espionagem) e os aponta como sinais da ruína do legado ocidental. Para Sorokin, a cultura seria uma espécie de indicador do estágio de evolução da sociedade, sendo possível apontar três momentos distintos deste processo de crescimento e decadência (SZTOMPKA, 2005).

Segundo entendimento de Sorokin, na primeira etapa, denominada fase ideacional, a cultura expressaria uma visão de mundo segundo a qual a natureza das coisas não seria apreensível pelos sentidos, estando, portanto, ocultas. As pessoas se mobilizariam em função da realização de suas necessidades espirituais, assim, a satisfação se daria por meio do alcance de uma verdade que transcende a matéria. Nesta perspectiva, o bem é algo eterno e imutável. Sorokin acreditava que as sociedades tendiam a migrar desta fase para outra, mais materialista e pragmática, classificada como fase sensível. Nela, a verdade só poderia ser conhecida por meio dos sentidos. As necessidades seriam carnais e a satisfação se daria por meio da intervenção do homem sobre a natureza. A verdade não seria eterna, à medida que estaria sempre em reelaboração pela racionalidade. Os princípios morais se ajustariam às contingências, tendo em vista o prazer, a fruição e a utilidade. A terceira fase, a idealística, seria um momento de transição entre a fase sensível e a ideacional e, assim, caracterizava-se por expressar uma mescla dos valores de ambas (SZTOMPKA, 2005).

Note-se que tanto Pitirim Sorokin como Oswald Spengler preferiam o termo civilização em lugar do termo sociedade. Embora pareça uma simples questão semântica, a escolha do termo revela o entendimento, comum no início do século XX, de que determinados grupos sociais, devido ao seu alto grau de progresso ético, material e cultural, estariam em vantagem em relação a outros povos, considerados não civilizados (JOHNSON, 1997). Ao longo do século XX, entretanto, a palavra civilização perdeu seu conteúdo axiológico e se aproximou do sentido da palavra povo. Fábio Konder Comparato (2013), na obra Civilização Capitalista, defende que as civilizações sejam caracterizadas pela existência de uma base territorial, uma visão de mundo permeada por valores que regem a vida coletiva e o estabelecimento de hierarquias de poder próprias. Seguindo este modelo de entendimento, o uso contemporâneo do termo civilização pode estar associado a um

determinado sistema de valores e procedimentos compartilhados socialmente, tendo vistas a determinados objetivos. Um exemplo seria o conceito de biocivilização, utilizado para evocar a necessidade de mudança dos padrões de desenvolvimento econômico adotados globalmente tendo no horizonte o fortalecimento de novas cosmologias as quais contemplem o respeito à diversidade socioambiental (CARVALHO, 2012).

Ressalte-se, entretanto, que o entendimento de Spengler e Sorokin deriva do modo de pensar comum à sua época, na qual era considerado aceitável defender o mundo europeu e a América Anglo-Saxônica como superiores frente aos selvagens do sul. Não obstante, ambos expõem a crença que tinham a respeito do processo de degeneração iminente da civilização ocidental.

Em outra vertente, na ciência política, Vilfredo Pareto (1848-1923) contribuiu com o pensamento cíclico ao desenvolver a teoria da circulação das elites (1916). A partir dela, pretendia explicar a sucessão de grupos no poder. Para ele, a sociedade era composta por membros desiguais, sendo uma minoria dotada de talento para o comando, a qual caberia o governo dos demais. Entretanto, mesmo entre os membros da elite haveria diferenças; assim, a elite se segmentaria em grupos que tendiam a disputar o poder e, desta forma, conduzir a mudança social a despeito da massa, considerada por ele biologicamente inferior e passível ao comando das elites (BIANCHI, 2012).

De modo geral, as teorias cíclicas tendem a expressar uma noção de mudança conservadora, isto é, de transformações que não se perenizam e tendem a um retroceder perpétuo, devido à tendência intrínseca à manutenção do equilíbrio, ou seja, segundo o entendimento cíclico, apesar das interações e mudanças que se processam na sociedade, ela estaria fadada a adaptar-se e retornar ao seu funcionamento original (RODRIGUES, 2013).

Em síntese, pode-se afirmar que os teóricos apresentados nesta seção, embora não estivessem diretamente voltados ao tema da mudança social, apresentaram pensamentos que colocaram em questão pressupostos das teorias direcionais, sobretudo ao questionarem a noção de progresso e de finalismo. Apresentaram, por conseguinte, uma nova perspectiva histórica, a qual aventa a possibilidade de recorrências. No entanto, todas elas excluem a sociedade do processo de mudança e, neste ponto, convergem com parte das teorias evolucionistas que creditavam a transformação da sociedade ao desdobramento

espontâneo de características latentes. Por fim, todas as teorias aqui estudadas apresentam modelos interpretativos que transfiguram a mudança social como um processo universalista, isto é, compreendido em uma escala macrossociológica.

A seção a seguir se dedicará a discutir parte dos pressupostos teóricos em que a noção de mudança social se apoiou até aqui e procurará, por meio do diálogo pensadores do campo pós-crítico e da filosofia pós-estruturalista, colocar em evidência sentidos alternativos desta noção.

2.4 Itinerários inconstantes: a mudança social dos andarilhos

Os pensamentos sobre mudança social apresentados na seção anterior[6] têm em comum a característica de se apresentarem como teorias racionais e científicas voltadas ao entendimento do mundo. Elas partem da premissa da possibilidade de deslindamento da complexidade social, tendo em vista a apreensão da verdade sobre as transformações que se processam na sociedade. Nesta seção, como proposto no início do capítulo, pretende-se colocar em discussão parte destes pressupostos para, a partir deles e com a ajuda de autores do campo do pós-estruturalismo e das teorias pós-críticas, infletir para outras maneiras de pensar a noção de mudança social.

Antes disso, porém, convém lembrar que a crítica aos autores mencionados nas seções anteriores não tem por objetivo substituí-los por outros autores. Não se trata de abolir formas de pensar ou de situar algumas reflexões acima de outras. Não se trata, tampouco, da construção de uma linha ascendente de importância e validade. As críticas que serão realizadas estão entre aquelas que se fazem pertinentes no contexto atual e que, provavelmente, não se apresentariam como viáveis em outros contextos históricos, culturais e sociais. Vale salientar que as contribuições dos pensadores mencionados até o momento se estendem para muito além do que esta dissertação teria condições de captar e expor. Ao mesmo tempo, poder-se-ia, decerto, realizar outras leituras e conexões que não se configuraram ao longo deste processo de escrita. Desta forma, será apresentada uma, entre muitas

---

[6] As teorias da mudança social apresentadas na seção anterior - Evolucionismo e Materialismo Dialético - serão tratados nesta seção por pensamento clássico da mudança social.

leituras possíveis. Oxalá ela ocasione novas, diferentes e, por que não, divergentes leituras.

Desta forma, parte-se da indagação sobre a palavra teoria como a primeira questão a ser discutida no âmbito do pensamento a respeito da mudança social. Este termo, consagrado nas ciências e no senso comum, reveste o pensamento expressado sob sua chancela de uma conotação de neutralidade e cientificidade que aventa a possibilidade de existência de uma verdade oculta, pronta e pura, cuja simples descoberta indicaria a solução dos problemas. A este respeito, o campo pós-crítico nos propõe como horizonte de análise a premissa de que teorias nada mais são do que discursos (SILVA, 2007), cuja irrupção se dá de forma controlada, mediante a interdição de temas, a aquisição de permissões e procedimentos que inserem enunciados em uma ordem abalizadora a qual subsidia a criação de sistemas de verdades, que subvencionam a criação dos sujeitos e dos objetos sobre os quais falamos (FOUCAULT, 2013b). Neste sentido, as teorias sobre a mudança social, antes de serem teorias científicas formuladas por um sujeito racional que se coloca frente ao objeto sociedade, são discursos que emergem de relações de poder que não descrevem os fatos, e sim os produzem. Assim, a sociedade moderna, a sociedade avançada, a sociedade em desenvolvimento são produtos dos discursos sobre elas proferidos.

Concomitante ao entendimento da teoria como um discurso, existe a ideia de que o acontecimento discursivo tem sua erupção de maneira articulada a outros acontecimentos que o autorizam, não em uma relação de determinação, mas em uma relação de retroalimentação (FOUCAULT, 2005). Portanto, pode-se assinalar o período conhecido como modernidade como a articulação de acontecimentos que permitiu o enquadramento de fenômenos diversos na categoria de mudança social, ao mesmo tempo em que permitiu a exclusão de outros fenômenos desta mesma categoria, isto é, o discurso da modernidade criou uma noção de mudança social que se consubstanciou mediante valores e princípios contingentes e que hoje podem e devem ser repensados.

Neste contexto, há de se questionar a concretude de categorias apresentadas como fixas no pensamento sobre a mudança social. Fala-se sobre “o Estado”, “o social”, “a mudança”, “o progresso” como se estes objetos tivessem uma existência metafísica, deslocada das relações que se engendram constantemente ao longo dos séculos. Entretanto, se pensarmos estes objetos junto com Foucault, veremos que

ao contrário de terem uma existência natural e metafísica, eles se conformam mediante um emaranhado de relações sociais que se desenvolvem e se modificam constantemente, de maneira que, no lugar de aceitar a existência pura e natural destes objetos, os quais estariam postos a espera de seu desvendamento, cumprir-nos-ia analisar as relações que se estabelecem e produzem consensos sobre os fenômenos (VEYNE, 1998). Em relação ao estudo da mudança social, portanto, antes de estudar “a mudança” como um objeto, devemos nos direcionar para as relações que produzem a ideia de que a mudança é necessária. No lugar de entender “o progresso”, deve-se observar que relações sociais são nomeadas como progresso e, ainda, por que umas em detrimento de outras.

De modo sintético, propõe-se o questionamento de categorias e objetos naturalizados, partindo do pressuposto de que sua existência não é metafísica, não é pura, não é fixa. Estes objetos não estão à espera de sua descoberta. As teorias, a ideia de mudança e de progresso existem, objetivamente, no seio das relações que se estabelecem perpetuamente. Não se trata de dizer que tudo não passa de retórica, de um ato puramente linguístico. Trata-se, pois, de despir estas categorias da áurea etérea e imortal que adquiriram para que elas possam estar à vontade como parte das disputas produzidas na trama de relações de saber e poder.

Em sequência, cumpre questionar a proeminência do indivíduo racional como o responsável pelo processo de mudança social, tendo em vista sua onipresença nos pensamentos analisados nos primeiros itens deste capítulo. Neste sentido, evolucionistas entenderam a transição de um modo de pensar fundado na fé e na tradição para um modo de pensar apoiado na epistemologia da ciência moderna como um sinal do alcance dos estágios mais avançados da evolução social. Sendo assim, a especialização das tarefas cotidianas, o estabelecimento da ordem, do método, o domínio e a transformação do espaço natural seriam pré-requisitos indispensáveis à evolução (BOTTOMORE, 1967) (SZTOMPKA, 2005). Em paralelo, as vertentes que se dedicaram a estudar o suposto atraso das nações que não se modernizaram criaram a hipótese da existência de um déficit na racionalidade destes povos, os quais ainda estariam presos a modos de pensar tradicionais, o que significaria um entrave ao progresso (VILLAS BÔAS, 2006) (SCHMIDT, 2011). De maneira semelhante, no pensamento marxista, somente após o desenvolvimento da consciência de classe haveria a possibilidade de transformação (TARROW, 2009).

A eleição do ser racional como elemento indispensável ao processo de mudança social coloca em foco um arquétipo de indivíduo escolarizado, secular, cuja rotina se volta ao acúmulo de bens materiais por meio da ascese do trabalho, cuja existência se traduz em uma vida disciplinada, pragmática e urbana com valores se constituem enredados aos princípios do capitalismo liberal da era industrial (HARVEY, 2008). A eleição desta visão de mundo como a única capaz de libertar a humanidade da angústia de estar à mercê das forças da natureza, além de criar o sujeito não racional, permitiu a consolidação de uma cosmovisão em que a ciência moderna prescinde os conhecimentos tradicionais; em que a máquina substitui a natureza; em que a razão sobrepuja a emoção; em que o trabalho é condição para a fruição da vida. Desta forma, considerando as perspectivas apresentadas sobre a mudança social, os países europeus e os Estados Unidos, tornaram-se modelos de sociedade racional e moderna, tendo em vista o fato de se apresentarem como as mais bem sucedidas sociedades capitalistas e industrializadas. Em consequência, os modos de pensar e viver pertinentes a estas sociedades se tornaram paradigmas a serem seguidos por todas as outras sociedades cujo desejo fosse evoluir, progredir, modernizar-se. Empreende-se um esforço de dispersão deste modo de viver e pensar sobre o mundo, em virtude do qual, segundo Santos[7] (2007, 2010), cria-se um modelo de entendimento da sociedade denominado “razão indolente”.

Este modelo de entendimento da sociedade, segundo o autor, baseia-se em um modo de pensar que se reivindica como único e completo o qual tende a neutralizar a diversidade e riqueza de arranjos sociais para salientar o modo de vida dos países do Norte como um padrão normal a ser perseguido por todas as outras sociedades. Nesta perspectiva, todos os arranjos que destoem em relação ao modelo ocidental e capitalista são considerados atrasados, desviantes, exóticos. As consequências da emergência deste modelo de racionalidade sobre o mundo se apresentam como a supressão e o desperdício de outras tradições culturais cujos

---

[7] A utilização de partes do pensamento de Boaventura de Sousa Santos não indica um compromisso com a totalidade de sua produção acadêmica. Embora se considere interessante a análise feita por este autor acerca do tempo linear, do monopólio da racionalidade da ciência moderna na interpretação dos fenômenos e produção de conhecimento, não há adesão, por parte deste trabalho, à concepção de poder expressada em sua obra. Neste sentido, no lugar de acatarmos as relações de opressor-oprimido e, apesar de aceitarmos a existência de assimetrias nas relações de poder estabelecidas entre povos e países, baseamo-nos nas concepções de Michael Foucault para pensar o poder.

conhecimentos poderiam oferecer novas oportunidades para pensar questões importantes. Este tipo de racionalidade, ao mesmo tempo, tendo em vista a missão de construir o futuro que atribuiu a si mesma, termina por transformar o presente em um fragmento de tempo sem importância diante do futuro, este sim, almejado e planejado, é importante. O hoje, neste sentido, só ganha relevância porque é nele que se constrói o amanhã, assim, orientam-se as ações atuais em observância a um projeto cuja finalização é postergada infinitamente (SANTOS, 2007, 2010).

Em paralelo, a razão indolente tem compromisso com a ideia de totalidade e de ordem. O mundo, entendido sob esta ótica, é um todo funcional cujas partes não têm existência autônoma, isto é, não podem existir senão como uma engrenagem cujo movimento é necessário à manutenção de uma existência que a suplanta em relevância. Desta forma, a transgressão ao modelo social estabelecido no marco da razão indolente é duplamente condenada: em primeiro lugar como anormalidade, como fuga do padrão, em segundo como ameaça ao funcionamento do conjunto (SANTOS, 2007, 2010). A centralidade da racionalidade como mola propulsora da mudança social se configura, portanto, como aliada da necessidade de controle e ordenação do mundo a partir de uma determinada lógica.

Consequentemente, identificando-se e nomeando-se a ordem, nomeia-se e identifica-se o seu oposto e, concomitante a sua nomeação, vem a tarefa de assimilação da normalidade, isto é, impinge-se a tarefa do progresso ao mundo não ocidental (KOSELLECK, 1999). Isto quer dizer que é a partir desta seara de pensamento que se estabelecem os padrões de desenvolvimento econômico, social, de organização da vida cotidiana que são considerados normais e necessários à ordem. Concomitantemente, é desta forma que se indicam os anormais, as sociedades irracionais, atrasadas, subdesenvolvidas. As mesmas se tornam a imagem do medo, da ameaça, da desordem, daquilo que precisa ser corrigido (BAUMAN, 1999). Em resumo, no marco da racionalidade moderna, a mudança social significa a adesão a uma cosmovisão específica, forjada na sociedade capitalista e disseminada mundialmente como o imperativo da razão moderna (SANTOS, 2007, 2010), ou, em acordo com o projeto do materialismo dialético, significa ultrapassar o estágio de acumulação capitalista – o que pressupõe alcançá-lo – para, em seguida, atingir o comunismo.

Todavia, o esforço de ordenação e classificação empreendido pela racionalidade ocidental, não obstante sua abrangência praticamente global,

demonstrou-se precário, insuficiente, ineficaz diante de um mundo que não se apresenta como a integração mecânicas de partes, mas como dotado de formações sociais heterogêneas e integradas entre si, cuja relação não se dá de forma completamente autônoma, mas também não ocorre determinada por sua função no conjunto. Desta forma, a ideia cristalizada de ordem, de funcionalismo, de linearidade e de progresso, típicas do racionalismo moderno, quando confrontadas com a heterogeneidade, com a diferença, com uma gama vasta de situações e formas de existência não previstas, põe-se em crise devido à fragilização de seus pressupostos essenciais. Aí se estabelece a experiência da ambivalência típica do momento de crise do paradigma moderno. Esta ambivalência, ao mesmo tempo em que abre brechas para a crítica e a transformação do paradigma da mudança social, pode ser transubstanciada em intolerância, em medo em relação a fatos, pessoas, formas de existência individual e coletiva que, na esfera da racionalidade moderna, não deveriam ser admitidas por não fazerem parte da ordem e progresso prometidos e, em nome da qual, realizaram-se inúmeros esforços (BAUMAN, 1999, 2007).

Ademais, o binômio “racionalidade-ordem” se firma em íntima associação com a ideia de continuidade, de linearidade e de causalidade. Esta concepção de tempo se perfez a partir do tratamento isomórfico de fenômenos de diferentes tipos, isto é, processos da biologia, da economia, da física e da história foram compreendidos como semelhantes, à medida que se apresentavam – aos olhos dos pensadores do paradigma da modernidade – como uma sucessão lógica e linear de eventos interligados. Por conseguinte, neste entendimento, fatos e/ou objetos muito distantes entre si poderiam ser explicados como elos de uma única corrente (NICOLESCU, 1999). A ideia de tempo linear, portanto, constitui-se em conjunto com a noção de ordem, de progresso, de razão, de método, como núcleo do ideário sobre a mudança social no pensamento moderno, não sem efeitos cujas fragilidades nos cumpre evidenciar. O primeiro efeito se refere ao estabelecimento de um ponto de origem e de um ponto de fim da história. O segundo se refere à valorização do futuro em detrimento do presente. O terceiro pressupõe adiantamento e atraso entre as diversas sociedades.

A crítica ao conjeturado caráter finalístico da evolução social apoia-se no pressuposto de que a história, assim como outros objetos do conhecimento, forja-se no campo dos acontecimentos discursivos. Isto não quer dizer que a história seja uma retórica absolutamente capturada pelos interesses daqueles que têm monopólio

da sua interpretação, mas quer dizer que, além daquilo que ela emana como conhecimento, há uma série de outras informações cuja existência foi silenciada. Desta maneira, os fatos que temos como parte de nossa história estão ligados a um sem-número de outros cujo acontecimento nos escapa. Em consequência, há de se considerar a existência de omissões e exclusões que são engendradas no processo de formulação dos sistemas de verdades sobre o passado histórico, donde se abre espaço para o questionamento do caráter supostamente totalitário, neutro e coerente dos fatos apresentados. A este respeito, Foucault (2005) ressalta que as coletâneas de obras, fatos e acontecimentos são arbitrárias, à medida que expressa o resultado das disputas que se estabeleceram naquele campo discursivo. Deste modo, embora não representem a verdade absoluta, também não representam uma falsidade absoluta; representam, sim, fragmentos descontínuos que emergiram em uma dada contingência.

Neste contexto, como localizar uma origem? Como localizar uma causa? Foucault nos convida a questionar a ideia de origem, tendo em vista a proposição de que aquilo que se identifica como origem decerto é precedido e acompanhado por eventos que poderiam tomar o lugar de origem da origem. A busca da identificação da origem nada mais é do que um exercício de criação de uma cronologia fantasiosa, da criação de determinados nexos que se enunciam em detrimento de outros, isto é, da criação de uma narrativa. Tudo isso, considerando o fato de que há recorrente reelaboração dos acontecimentos discursivos, em virtude das mutações que se processam no jogo de permissões e aberturas favoráveis à emergência dos discursos criadores dos objetos e dos sujeitos (FOUCAULT, 2005). Em paralelo, a busca da origem de objetos, tais como “a loucura”, “o progresso”, “os meios de produção”, pressupõe a existência metafísica destes objetos. Seria como se eles houvessem existido sempre em um plano alternativo e que, em dado momento, eles surgissem no plano da vida; entretanto, os objetos são criados discursivamente. Eles existem como parte de uma relação que os precede e cria. Assim, no lugar de questionar a origem dos objetos, há de se observar a relação em que estes objetos se tornam pertinentes e necessários, isto é, a raridade de que emanam (VEYNE, 1998).

Em adição ao questionamento da noção de origem e do entendimento da narrativa histórica como um acontecimento discursivo, há a noção de permanência, de duração dos acontecimentos, os quais não emergiriam, existiriam e

desapareceriam. Em uma perspectiva não linear e direcional do tempo, os fatos, os eventos, as narrativas históricas, os acontecimentos discursivos emergem no interior de relações, todavia, permanecem, não como elos de uma corrente, mas colocando-se ao lado novas irrupções, colocando-se como parte de antigos conceitos e conhecimentos, isto é, formando um amálgama cujos efeitos se fazem perceber em todas as direções do tempo. Desta maneira, acontecimentos discursivos contemporâneos revisitam e reformulam o passado. Da mesma forma, noções elaboradas no passado são parte de noções recém-elaboradas. Portanto, no lugar de uma linha na qual cada acontecimento ocupa uma posição singular, durante um tempo determinado, a concepção não linear e não direcional do tempo se demonstra fluida, incontrolável, inassimilável em sua totalidade. Nela, os eventos não se encadeiam de forma causal, isto é, de modo que o passado tenha causado o presente e o presente se torne o causador do futuro; ao contrário disso, há inter-relação recíproca e constante entre todos os instantes do tempo (WILLIANS, 2013). Ou seja, no lugar da acepção do tempo como uma árvore cuja semente é a origem e o fruto é o futuro esperado, apresenta-se a concepção de tempo como um caleidoscópio (VEYNE, 1998).

Se o tempo é um caleidoscópio, as virtualidades não se apresentam de maneira que seja possível um controle absoluto do devir. Isto porque os objetos são o que são apenas em uma dada relação, em um discurso, e as relações, por sua vez, são mutáveis. Seria ineficaz, portanto, almejar controlar uma relação no presente, considerando a criação de objetos que nos sirvam no futuro. O futuro será permeado por novas relações as quais não se pode prever com precisão, tendo em vista a constante atualização das virtualidades mediante as mutações do presente. Nestas relações futuras, novos objetos se produzirão e novas demandas se apresentarão. Isto não quer dizer, entretanto, que o que se faz hoje não ressoe no amanhã, tampouco, poder-se-ia afirmar a possibilidade de controlar o amanhã por meio do hoje (VEYNE, 1998). O futuro não existe objetivamente. O passado é um discurso que se procura deslindar. Resta explorar as linhas de fuga que se conformam cotidianamente no nível molecular da micropolítica como analisaram Deleuze e Guattari:

> Como se uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização. [...] Sempre vaza ou foge

> alguma coisa que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribui a uma "evolução dos costumes", os jovens, as mulheres, os loucos, etc. (DELEUZE e GUATTARI, 2012 p. 103).

Como perceber estas linhas de fuga e valer-se das oportunidades que se apresentam, estando tão comprometido com um entendimento linear de tempo e com o alcance de uma determinada meta? Cabe, pois, a proposição da importância de se estar atento aos momentos em que se apresentam as diaclases por meio das quais se escapa para uma existência menos capturada, onde se desenvolve o cuidado de si como prática de liberdade (ARROYAVE, 2011). Neste sentido, seria estratégico olhar para o cotidiano de forma crítica: não no sentido de procurar por verdades ocultas, ou de fundar novos preceitos universais, mas no sentido de trazer à consciência o intrincado de relações de poder que perpassam a sociedade. Para isso, é preciso colocar em questão os atuais modos de agir, de pensar. É necessário e estratégico não perder a perspectiva da realidade como emanação de um discurso que não determina os indivíduos, nem é determinado por eles. Portanto, no lugar de criar o futuro como pressupõe o pensamento moderno sobre a mudança social, o pensamento pós-crítico propõe problematizar o que está normalizado, colocar em questão o que é tido como verdade, rever modos de ser e agir (CALOMENI, 2011).

Acrescente-se que a defesa do aspecto linear do tempo da mudança social contribuiu para nomear sociedades como atrasadas e subdesenvolvidas. Isto foi possível a partir da identificação daqueles que teriam se desenvolvido. Ademais, no escopo do pensamento clássico sobre a mudança social, defendeu-se a possibilidade de convergência entre essas sociedades, isto é, em tese, os atrasados deveriam alcançar os desenvolvidos. No entanto, é evidente que este posicionamento, além de negligenciar a análise das consequências do colonialismo sobre o mundo, desconsidera em absoluto o caráter contingente da história ao afirmar a existência de um caminho pré-definido rumo ao que se nomeia desenvolvimento. Neste modelo interpretativo, diante das dificuldades que as sociedades em suposto atraso inevitavelmente apresentam, indicam-se aspectos locais da cultura como entraves, isto é, sugere-se a importação e implantação de modelos culturais, econômicos, políticos, oriundos das sociedades modernas com vistas ao desenvolvimento (SZTOMPKA, 2005).

Em nome disso, empreendem-se esforços dos mais variados, desde a extinção de regimes escravocratas – tendo em vista a formação de um mercado consumidor (REZENDE, 1998) – até a formulação de teorias racistas que propunham a redução do número de indivíduos descendentes de africanos e ameríndios nas sociedades latinas, procurando o melhoramento genético do povo (RUY, 2005). Não obstante a estes esforços, as sociedades permaneceram diferentes, não somente em relação ao estado da economia ou da organização política; permaneceram diferentes em suas práticas culturais, nas soluções encontradas para os desafios que se colocam em diferentes contextos.

Portanto, em atitude crítica ao ideário que visa à suposta convergência entre as sociedades, a qual não se faz sem o estabelecimento do normal e do anormal, propõe-se, no escopo do pensamento pós-crítico, um tratamento pós-colonialista destas relações, isto é, em que não se estabeleça o modelo social cristalizado no capitalismo ocidental como a única narrativa possível, em que se valorize outras cosmovisões; em que se considerem pertinentes identidades culturais marginalizadas no contexto da naturalização da cultura europeia como dominante (SILVA, 2007); em que as tradições locais sublimadas em nome do progresso possam reemergir, não como resíduo de uma era a ser superada, mas como espaços onde se possa pensar diferente, onde se criem novas virtualidades (SANTOS, 2010). A atitude crítica em relação ao pensamento clássico sobre a mudança social também se apoia na exaltação da experiência coletiva em detrimento hierarquizações naturalizadas pelas relações de saber-poder. Isto é, propõe-se a estimulação de maior horizontalidade nas relações sociais, a qual não se dá sem o reconhecimento da potencialidade dos saberes produzidos localmente e a valorização da capacidade de auto-organização das pessoas (BRIGAGÃO, 2007).

Ressalte-se que a realização do projeto de mudança social defendido pela vertente clássica deste pensamento apresenta a mudança da sociedade a partir de uma ótica totalizadora, isto é, em uma perspectiva macrossocial, em forma de uma metanarrativa. Deste modo, a adesão ao projeto da modernização econômica e todo seu corolário, ou a filiação ao materialismo dialético, implicam a adoção de uma fórmula de progresso que contempla toda a humanidade em absoluto desdém às singularidades locais, de temas pertinentes a um tempo-espaço delimitado, a questões de segmentos da sociedade que terminam por esmaecer diante do foco

aplicado sobre uma pauta global. Este aspecto se evidencia como uma fragilidade a ser abordada, quando se evidencia a manifesta tendência que ele possui de produzir regimes totalitários nos quais se sufocam quaisquer existências que possam ser julgadas ameaçadoras. Ao mesmo tempo, tomar estas explicações universalizantes como afiançadoras de todos os problemas que se colocam significa abrir mão de uma presença mais ativa na constituição das respostas de que se necessita. Isto devido ao caráter monolítico e refratário assumido pelas metanarrativas. Neste sentido, a adesão a postulados universalizantes não pode ser feita sem um compromisso com a exclusão de temas, soluções, entendimentos, experiências que não se enquadrem no escopo aventado pela metanarrativa (SILVA, 2011).

Ademais, a ideia da existência de uma metanarrativa só pode se concretizar a partir da defesa de uma verdade, de uma ideologia correta e pronta, segundo a qual se cria o caminho para um mundo melhor. No campo pós-crítico e pós-estruturalista, no entanto, questiona-se a noção de verdade a partir da verificação das relações de saber-poder, as quais, durante a modernidade, adquiriram um viés cientificista o qual, conforme já discutido, tem um caráter discursivo, ou seja, emana de uma contingência – a qual envolve jogos políticos, econômicos, culturais – que permite sua aparição. A reverberação destas verdades, no entanto, dá-se mediante aparatos de controle social, político e econômico (FOUCAULT, 2013a). Além disso, a defesa destes postulados universalizantes estabelece uma clara hierarquia entre as demandas da sociedade, sendo algumas consideradas mais urgentes, estratégicas e importantes do que outras. Todavia, no escopo do pensamento pós-crítico, arrazoa-se a potência contida na eliminação das hierarquias entre as lutas e na dissolução dos limites criados pelas ideologias (WILLIANS, 2013), os quais dotariam de maior visibilidade demandas que, por muito tempo, estiveram eclipsadas pela questão econômica – seja na perspectiva da modernização ou da luta de classes. Deste modo, colocam-se no campo de interesse a questão do gênero, da sexualidade, da etnicidade, das pautas referentes a diferentes grupos etários, das questões ligadas ao multiculturalismo, entre muitas outras que poderão ser plotadas no mapa – sempre em aberto – do terreno das disputas (PARAÍSO, 2012).

Ainda neste âmbito, as metanarrativas tendem a colocar sob uma mesma perspectiva questões locais que, embora sofram, de forma cada vez mais acentuada, interferências externas à sua territorialidade e existam em articulação a outros espaços no mundo, podem analisar suas próprias demandas e formular suas

próprias soluções, as quais, se traduzidas e disseminadas, podem colaborar para o engendramento de novas virtualidades sociais. Sobre este tema, Santos (2010) demonstra que tanto há demandas locais e singulares cuja existência não se liga por completo a fatores externos, como há formas peculiares de reverberação de questões globais sobre grupos singulares. Isto é, pode haver uma demanda localizada em um povo da Amazônia que pouco se conecta com aspectos da economia globalizada, mas isto não quer dizer que não haja efeitos da economia globalizada sobre estes povos. Ou ainda, é possível que haja questões das periferias dos países mais pobres que não existam em total conexão com o desenvolvimento da economia capitalista, mesmo havendo muita influência desta economia sobre estes grupos. Sendo assim, o autor, em reforço à crítica ao pensamento universalizante, propõe a facilitação do diálogo entre grupos diversos, tendo em vista a globalização do local, ou seja, um movimento inverso à adoção de uma solução formulada pelo discurso hegemônico, isto é, a apresentação de pensamentos produzidos em outros contextos discursivos a diferentes grupos sociais. Não de modo a constituir outra metanarrativa, mas de maneira a inserir diversidade nos discursos (SANTOS, 2010).

Por fim, a discussão sobre a mudança social advoga a existência de uma força propulsora do processo. Esta força, chamada de “agência” por Piotr Sztompka (2005), foi interpretada de diferentes maneiras ao longo da produção do pensamento clássico sobre a mudança social. O autor aponta que, na fase anterior à ascensão do paradigma da ciência moderna, as mudanças eram atribuídas a desígnios de forças extraterrenas. Neste caso, o poder da mudança não pertencia aos indivíduos, nem às forças da natureza. À medida que a ciência moderna se desenvolve, entretanto, o foco é deslocado para aspectos do espaço natural habitado pelos grupos sociais. Neste entendimento, peculiaridades climáticas, biológicas, astronômicas teriam o poder de determinar os rumos da população, donde vem a ideia de controlá-los. Paulatinamente, a agência passou a ser depositada a pessoas dotadas de talentos incomuns. Estas, a exemplo de heróis, teriam a missão de conduzir a sociedade à mudança, independentemente do quadro natural, histórico, social em que se encontrassem. Em sequência, ainda segundo Sztompka (2005), as forças propulsoras da mudança social seriam identificadas na própria sociedade. Neste caso, porém, a sociedade não é vista como composta por indivíduos que agem de maneira intencional por meio da mobilização, mas a partir do entendimento

evolucionista de sociedade orgânica, onde as mudanças se dão de forma espontânea e puramente endógena. Em síntese, no pensamento clássico sobre a mudança social, a agência passou por um processo de secularização, seguido por um processo de humanização e, por fim, cristalizou-se como um processo absolutamente social; no entanto, sob uma ótica de sociedade reificada, na qual os indivíduos agem em consonância com estruturas que lhes servem de baliza.

Ainda no âmbito da discussão sobre a agência, o materialismo dialético, assim como outras vertentes sociológicas desenvolvidas na segunda metade do século XX, inovaram ao defender um protagonismo maior dos agentes sociais, os quais teriam o poder de transformar as estruturas em que se situavam para alcançar novos patamares sociais. Seja por meio da luta de classes, como aventou o pensamento marxista, seja por mobilizações coletivas pautadas por temas não necessariamente ligados a questões de classe. Em todos esses casos, há uma reintrodução do indivíduo como produtor da história e a valorização da articulação política em torno de grupos de mobilização social os quais poderiam promover mudanças sociais (TILLY e WOOD, 2010). Na passagem para o século XXI, no entanto, a dissolução do bloco socialista e o esgarçamento de seu tecido ideológico representados pelo fim da União Soviética, colaboraram para que se colocasse novamente em questão a amplitude do poder dos movimentos sociais. Novas entidades de luta agregadas em torno de novas demandas emergiram; de todo modo, permanece a dúvida acerca da amplitude da força modificadora dos movimentos e questiona-se também se o deslocamento do foco da questão de classe tem a favorecer ou enfraquecer as chances de logro dos movimentos (DURIGUETTO; MONTAÑO, 2010).

De todo modo, quando se supõe uma articulação social, tendo em vista a transformação da sociedade ou de aspectos dela, supõe-se também a existência de algum tipo de poder que subsidie a ação dos indivíduos. É neste ponto que se torna interessante, de acordo com a proposta deste trabalho, promover o atravessamento da ideia de agência pelos pensamentos de Foucault. Assim, analisando o tema com base em seu legado intelectual, verifica-se a produção de novos sentidos para a questão do poder, o qual não se constitui como um objeto para que possa ser possuído. Isto porque, segundo a acepção foucaultiana, o poder não tem uma existência natural, concreta, essencial, universal e imutável. Ou seja, não há "*o*" poder; há práticas, relações, interações que perpassam a sociedade de maneira

ininterrupta, porém sempre contextualizadas no tempo, na cultura, no espaço. Isto quer dizer que não há um poder monolítico e atemporal, cujo desenrolar dos tempos revela uma sucessão de seus detentores. Seguindo este pensamento, não há um indivíduo que seja alijado do poder e que exista em relação de absoluta submissão a outro indivíduo. Não há um local para o poder, porque se assim o fosse, haveria outro local fora do poder. Não há centro de poder, tendo em vista o fato de ele não se apresentar como uma emanação unidirecional do repressor em relação ao oprimido. Entende-se, portanto, o poder como um vasto tecido composto por todas as relações sociais que atravessam diferentes tempos e espaços. De modo que não há indivíduo desprovido de poder, não há posse absoluta de poder, não há centro e periferia nas relações de poder (MACHADO, 2013).

As práticas de poder, entranhadas como fios que compõe o tecido social, existem de forma articulada, porém, não necessariamente de maneira intencional. Isto quer dizer que diferentes relações de poder se afetam, porém, não de forma exclusivamente planejada. Esta trama também tem como característica existir em completa simbiose com os indivíduos de maneira que eles (associados ou não) promovem (de modo intencional ou não) mudanças nas articulações de poder. Estas, ao mesmo tempo, reestruturam o campo de ação dos indivíduos. As tramas tecidas, ao mesmo tempo, fazem-se presentes em todas as escalas. Desde um nível micro, como nas relações entre um professor e um aluno; um médico e seu paciente. Até o nível macro, como na relação entre um governante e os cidadãos; entre grandes corporações empresariais e a população mundial. O importante é não retirar do horizonte a ideia de que todas essas escalas de poder se implicam constante e mutuamente (MACHADO, 2013).

Deste modo, pensando o tema da agência, das forças propulsoras que engendram mudanças na sociedade, há de se ter em mente a não existência de um poder total, o que implica a não existência de um poder nulo. Em consonância, não há agência exclusiva dos indivíduos e grupos sociais, ao mesmo tempo, não há total determinação dos indivíduos pelas conjunturas que se estabelecem. Simultaneamente, se há muitas relações de poder que se interconectam, afetam-se e se interpenetram nos mais variados níveis sociais e transversalmente às escalas de tempo e espaço, não há como garantir completo controle e precisão sobre as variáveis sociais implicadas no processo de mudança. Diante disso, como agir? Quais seriam as propostas da filosofia pós-estruturalista e do campo pós-crítico

frente a este quadro? Foucault assinala que sempre há espaços para resistência, que sempre há brechas por onde se pode operar mudanças, não necessariamente mudanças em nível macro, mas também mudanças em nível micro (BRANCO, 2011). Deleuze e Guattari expressam entendimento semelhante ao afirmarem que "*tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica*" (DELEUZE e GUATTARI, 2012 p. 99). Ou ainda que

> A política opera por macrodecisões e escolhas binárias, interesses binarizados; mas o domínio do decidível permanece estreito. E a decisão política mergulha necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos, que ela deve pressentir ou avaliar de um modo ou de outro. (DELEUZE e GUATTARI, 2012 p. 111)

O pensamento sobre a mudança social tem subestimado a importância da microescala nas decisões e ações políticas e nos movimentos em torno de mudanças, tem preterido a análise e o foco do nível molecular das relações. Em paralelo, a defesa da necessidade de mudança em níveis macro deve ser posta sob suspeita, à medida que, evocando uma revolução, se está, concomitantemente, adotando como certo e irrefutável um caminho único. Sua defesa, por conseguinte, redunda na consolidação de discursos que ganham ares de verdade até se conformarem como metanarrativas. Isto só se faz em detrimento de uma gama vasta de insurgências, locais, pontuais, diversificadas que terminam por suprimir-se. Portanto, considera-se estratégica a produção de um modelo de ação que permita insurreições pontuais e permanentes, que permita o questionamento constante de todos os princípios, até mesmo daqueles que se apresentam como os mais caros e salutares à sociedade (SARDINHA, 2011).

Neste sentido, no lugar de buscar "a" mudança social, é preciso estar atento para as brechas que se abrem, para as oportunidades que acontecem e, nestas conjunturas, agir de modo a promover variados tipos de mudança na sociedade. No entanto, para perceber estas brechas e definir modos de ação é imprescindível que se adote uma atitude filosófica, a qual, segundo o pensamento foucaultiano, consiste em diagnosticar o cotidiano. Não com o intuito de criar verdades que sejam válidas no futuro, mas de maneira a vê-lo de forma crítica para dizer o que somos e aquilo que nos recusamos a ser. Isto requer o questionamento constante de valores, de normas, de padrões. Também requer o desvendamento das condições que

convergiram a ponto naturalizar comportamentos, de normatizar a vida, de promover práticas de sujeição (SEIXAS, 2011).

Em suma, o pensamento sobre a mudança social em uma ótica pós-crítica e pós-estruturalista recusa a existência de categorias naturalizadas e metafísicas a serem perseguidas: não há progresso, bem ou Éden a ser alcançado. Há o hoje e é ele que nos afeta. No entanto, uma atitude crítica e propositiva frente ao presente requer a sua desnaturalização e, neste sentido, torna-se estratégico investigar os acontecimentos discursivos que permitiram a cristalização do que se tem por realidade, por verdade, do que se tem como valores. Em contrapartida, defende-se como estratégico o abandono às metanarrativas, inclusive a que produz o entendimento de um tempo linear e finalístico. Propõe-se valorizar o local como palco de insurgências permanentes. Sugere-se permitir a multiplicidade de demandas, a tradução e interconexão de cosmovisões em lugar da hegemonização de um modelo específico de racionalidade. Trata-se, por fim, da proposição de um modelo de luta que admita indignação sem eleger “o” mal, que favoreça a insurgência e a mudança, porém de modo atento aos totalitarismos aos processos de sujeição dos indivíduos. Um modelo de luta que permita a produção permanente do questionamento. Uma forma de viver que se valha de práticas que permitam tensionamentos na rede de poder, que sejam convenientes àqueles cuja existência é precária, seja por questões de saúde, moradia, renda, educação, gênero, etnia, geracionais, seja por tantas outras que possam surgir.

Em suma, uma forma de existir em que a linha do horizonte não nos pareça um destino inevitável, imposto a uma vida capturada no começo-meio-fim das trajetórias lineares, mas uma existência em que a amplitude do que a vista alcança representa um campo de virtualidades a serem passeadas com o vagar dos andarilhos que reinventam seus itinerários e se permitem ser provisórios nos cenários em que transitam. Uma vida mais desgarrada, porém, não menos comprometida. Uma existência aberta às contingências e ciente de que, como nos alertou Caetano Veloso: “*tudo é perigoso, tudo é divino maravilhoso*”.

3. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MUDANÇA SOCIAL

Conforme debatido no capítulo anterior, a discussão sobre a mudança social se perfez predominantemente como uma reflexão acerca da sociedade moderna, organizada sob a forma de um Estado-nação o qual, segundo Giddens (2012), caracteriza-se pela existência de um aparato institucional de exercício do poder político; pela vinculação deste poder a uma base territorial sobre a qual se estabelece a soberania; pela existência de um sistema legal cuja manutenção visa garantir a adesão dos diversos membros da sociedade ao pacto de criação do Estado; pela noção moderna de cidadania a qual mune o indivíduo de direitos e deveres no âmbito da sua relação com o Estado e com os demais membros da sociedade; e, finalmente, pela ideia de nacionalidade construída de modo a dar coesão ao grupo social e fomentar o sentimento de pertença ao acordo.

Desta forma, se o debate sobre a mudança social se constituiu em torno deste modelo de sociedade, o sujeito implicado nesta mudança é o que conhecemos como cidadão. Assim, quando se conclama o indivíduo para o engajamento nas lutas sociais, clama-se ao cidadão. Este detalhe, aparentemente inócuo, revela a criação de uma modalidade de interação social fundada em acordos os quais têm por objetivo naturalizar uma forma de relação entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, naturaliza-se uma perspectiva de compreensão acerca do poder, segundo a qual, caberia ao cidadão e ao Estado atuar mediante prerrogativas oportunamente cedidas em função do lugar ocupado por estes entes.

Diante disso, cabe pensar a noção moderna de cidadão para que se torne evidente sua relação com os processos de mudança social e, ao mesmo tempo, para que se discuta o papel atribuído à educação neste âmbito. Assim, tendo em vista o segundo objetivo específico deste trabalho: "*identificar possíveis entrelaçamentos entre noções de mudança social e a ideia de ensino para a cidadania",* busca-se, neste capítulo, debater a ideia de cidadania a partir de diferentes vertentes de pensamento. Em paralelo, procuramos identificar a forma como as diversas noções sobre mudança social se refletem sobre a concepção de cidadão. Nota-se que, para cada seara interpretativa da mudança social, elege-se um arquétipo de indivíduo; isto é, para cada concepção de mudança social, há uma noção de cidadão e de cidadania. A educação, neste contexto, emerge como um

dos instrumentos colocados em funcionamento para que se formem os cidadãos adequados a cada modelo de mudança social. Esta instrumentalização fica evidente no currículo cuja análise manifesta as visões de mundo que permeiam a sua constituição como baliza para o processo educativo.

Neste capítulo, portanto, se elabora um panorama onde alguns dos atravessamentos possíveis entre a formação para a cidadania e determinadas noções de mudança social se deslindam. Neste intento, elege-se o estudo das teorias do currículo, tendo como pressuposto a ideia de currículo como emanação de um discurso sobre a educação e o que se pretende com ela, entendimento apresentado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, e exemplificado no excerto a seguir:

> Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto [...] Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo "tal como ele realmente é", o que faz é produzir uma noção particular sobre currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação (SILVA, 2007 p. 12).

Assim, em princípio, vale mencionar que o campo de pensamento ao qual este trabalho se filia prefere pensar a noção de teoria e de currículo como manifestações discursivas que resultam de disputas em torno de significados. No caso do currículo, especificamente, estas disputas se processam enredadas por relações de saber e poder que são marcadas por jogos de verdade e que manifestam conflitos em torno de visões de mundo (SILVA, 2010). O currículo, desta maneira, integra um dispositivo de produção de cidadãos, de produção e legitimação de verdades sobre a sociedade e a mudança social. Segundo Silva:

> [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada nos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2007 p. 15).

A partir deste entendimento sobre o currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2007) demonstra a existência de duas grandes tendências de pensamento que influenciaram o campo da educação: as teorias tradicionais e críticas. Em seguida, apresenta o que ele entende como currículo pós-crítico. Este procedimento nos será válido já que nos dá suporte para pensar a intersecção entre os discursos sobre a educação e sobre a mudança social. Deste modo, seguimos com a apresentação das teorias tradicionais e críticas e, junto com elas, apresentamos as noções de cidadania que lhes são pertinentes.

3.1 Currículo tradicional: formar cidadãos para conquistar o progresso

Segundo Silva (2007), a noção de currículo surge nos anos 1920, nos EUA, no contexto do Taylorismo/Fordismo. A ideia era buscar um método de ensino por meio do qual fosse possível racionalizar resultados educacionais. Há, nesta concepção, uma similaridade com o mecanismo fabril: segue-se um método de produção e mensura-se, ao final, a viabilidade e eficácia do modelo empregado. Paralelamente, as teorias tradicionais se fundaram em um momento em que se projetava a ampliação da oferta da educação básica às camadas mais amplas e heterogêneas da população. Desta maneira, visando preparar o estudante para o mundo do trabalho e ajudá-lo a formar uma identidade calcada nos valores de identidade nacionais, criaram-se teorizações que procuravam responder a três questões fundamentais. A primeira referia-se ao “o que” ensinar, a segunda ao “como” ensinar e, por fim, a terceira tratava-se de como avaliar os resultados. A primeira questão liga-se ao currículo propriamente dito, enquanto a segunda e a terceira se conectam à metodologia de ensino e ao processo de avaliação. Na concepção tradicional, a educação se materializa como um processo de moldagem que deveria ocorrer de maneira eficaz e alcançar metas específicas. Nesta perspectiva, dever-se-ia incentivar o desenvolvimento de habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho. Estas habilidades deveriam ser aperfeiçoadas mediante intervenção calculada e racional do mestre que teria como função criar, com base em pressupostos científicos, práticas que levem à formação dessas habilidades, ao mesmo tempo em que caberia a ele avaliar a eficácia de seus métodos.

Em complemento, o pedagogo estadunidense Michael Apple (2006), ao realizar crítica ao modelo tradicional de ensino nos Estados Unidos, demonstrou a maneira como o início da educação pública em seu país esteve relacionado à tentativa de cristalização de um modelo cultural e ao estabelecimento de controles que permitissem a manutenção de privilégios. Como resultado, o autor aponta a eliminação de aspectos culturais dos negros, nativo-americanos e grupos minoritários. Ao mesmo tempo, assinala a mudança do padrão rural para o urbano-industrial e as intensas ondas de migração de europeus para os EUA como o fenômeno que gerou a necessidade de criar mecanismos que propiciassem a educação de pessoas não habituadas ao trabalho na indústria e à vida urbana. Assim, promoveram-se esforços no sentido de que os novos habitantes do espaço urbano aprendessem a executar determinadas tarefas, obedecessem a ordens e respeitassem novas hierarquias, tudo isto tendo em vista o ambiente fabril onde a divisão de tarefas legava ao trabalhador a função de repetir comandos sem questionamento. Neste contexto, o autor negrita a eleição da racionalidade típica de um segmento da sociedade como correta, elevada e digna de ser ensinada aos demais; ao mesmo tempo, demonstra a existência de uma perspectiva social que entende como necessária a configuração de uma hierarquia construída a partir da nomeação dos indivíduos capazes de liderar e dos que seriam guiados. No contexto da teoria tradicional do currículo, criticada por Apple, a partir de um referencial marxista, a educação se prestaria a criar e manter naturalizadas essas distinções sociais tendo como prerrogativa a manutenção da ordem e o alcance do progresso. Segundo Apple:

> Esses educadores acreditavam que os indivíduos de alta inteligência possuíam moral mais elevada, eram mais dedicados ao trabalho e mais dispostos a aplicar seu talento para o benefício da sociedade como um todo. Como consequência, [...] defendiam que as visões desses indivíduos tinham maior importância do que as visões da maioria. Portanto, mereciam uma posição de proeminência social e política. (APPLE, 2006 p. 115)

Ressalte-se que este discurso se baseou em conhecimentos supostamente científicos e neutros. Em paralelo, os teóricos do currículo demonstraram-se atraídos pelos princípios da administração científica nos quais se basearam para pensar a organização da escola. Assim, a racionalidade da ciência se estabeleceu como pilar de apoio da formulação do discurso do currículo tradicional, o qual visava promover

o progresso por meio da formação de bons trabalhadores, bons líderes, o que era compreendido em sinonímia com bons cidadãos. Ao mesmo tempo, a educação sob este marco colaborou para a produção de um entendimento sobre a sociedade o qual se caracterizou pelo elogio à ordem, ao progresso, aos valores do crescimento econômico associado ao modelo urbano-industrial típico dos países considerados desenvolvidos. Este processo educacional também produziu a criação dos modelos de ordem-desordem segundo os quais o outro sempre será a visão do que se deve temer e evitar. No campo das ciências naturais, por outro lado, o entendimento tradicional do currículo manifestaria a tendência de ocultar polêmicas e dissensos, reforçando a ideia de que o conhecimento científico seja infalível, neutro e inquestionável. Estas características reforçam a ideia da existência de verdades que são "achadas" e apresentadas à sociedade. Isto é, perde-se a perspectiva de entendimento da ciência como um campo de disputa, de conflito, de retrocessos. Nas Ciências Sociais, verificou-se a predomínio do conceito de uma sociedade funcional e pacífica onde as pessoas cooperam segundo seus papeis. Neste modelo, a ordem social se garante por meio do consenso, isto é, da aceitação de cada indivíduo de seu papel na sociedade, ao mesmo tempo, enfatiza-se a importância de regras e da obediência como fatores de manutenção da ordem social. Neste contexto, as pessoas que seguem as regras prosperam, são recompensadas; as que não o fazem, são punidas (APPLE 2006).

Por fim, segundo a crítica de Apple (2006), o currículo tradicional faz parte de um modelo sistêmico de gestão que advoga a possibilidade do controle neutro e científico da educação, de modo que seria possível dominar variáveis para obter o resultado desejado. Este modelo, além de proporcionar a burocratização e reificação do sistema, acaba por privilegiar um tipo específico de resultado como sendo o desejável, este, porém, baseia-se na ideia de retorno econômico dos investimentos feitos nos jovens, ou seja, precisam sair da escola bons trabalhadores e cidadãos.

Em adição, os estudos de Nilda Teves Ferreira (1993) associam o currículo tradicional a uma linha de pensamento educacional nomeada como culturalista, no âmbito da qual as práticas de ensino e o sistema escolar devem servir à formação de pessoas úteis a sociedade. Neste sentido, a autora caracteriza este enfoque a partir da negação de qualquer tipo de aspecto imanente, essencial do ser humano e, assim, apresenta a prática educacional como um processo "consciente e organizado de aculturação" (FERREIRA, 1993 p. 7). Denota-se dos termos "consciente" e

“organizado” o caráter racional, técnico e metódico que a educação assume neste campo. Em relação ao termo “aculturação”, depreende-se a nuance de doutrinamento e coerção que a educação assume sob este viés interpretativo. No mesmo estudo, a autora cita Émile Durkheim e John Dewey como pensadores que colaboraram na formatação do campo, embora haja divergências em relação à maneira como o pensamento de Dewey tenha sido incorporado.

Nesta perspectiva, o professor Marcus Vinícius da Cunha (1999, 2001), aponta que as ideias de Dewey, embora associadas ao modelo tecnicista de educação, seriam muito mais amplas e complexas do que fazem crer parte de seus interpretadores. Cunha (2001) afirma a ligação entre Dewey e a ideia de educação como prática formadora de cidadãos úteis à mudança da sociedade, como técnica que objetiva a introdução do indivíduo no mundo moderno, o que compreende a racionalização científica da educação e a preocupação com a sedimentação de valores democráticos entre os alunos. No entanto, Dewey relativiza o poder de ação da escola na transformação da sociedade já que, para ele, mesmo a ciência e a educação não seriam autônomas e absolutamente determinantes para serem responsabilizadas pela mudança social. Ao mesmo tempo, para Dewey, a sociedade estaria em processo de mudança permanente e, por isso, caberia à educação e à ciência captarem as novas necessidades sociais e se colocarem a serviço delas.

Cunha (1999, 2001) apresenta o pensador Anísio Teixeira (1900 - 1971) como um dos principais divulgadores do pensamento de John Dewey no Brasil. De acordo com o autor, Teixeira empenhava-se em munir tecnicamente a educação brasileira de artifícios e métodos que a tornassem mais eficaz no projeto de modernização do país. Assim, como assinalado por Apple (2006) em relação aos EUA, o Brasil vivenciava uma intensa migração de camponeses para as cidades e, simultaneamente, recebia vultosas vagas de imigração estrangeira. Nesta conjuntura, colocava-se a necessidade de incutir nestas massas populacionais os valores da modernidade industrial e da vida urbana. Segundo Cunha:

> O ideário da modernização tomava conta dos meios intelectuais, indicando a necessidade de urgência nas transformações que deviam abranger os setores produtivos tanto quanto a mentalidade da população. A ideia modernizadora tornava imprescindível e inadiável uma total renovação de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro, meta que se traduzia pelo esforço de reforma dos mecanismos de formação das elites e, principalmente, pelo intento de disciplinar o povo [...]. Nesse contexto, a escola era vista como espaço privilegiado para a inserção do

> ímpeto transformador; uma escola transformada, evidentemente, uma educação nova, como se pôde ver no Manifesto dos Pioneiros de 1932. (CUNHA, 2001 p. 87)

Entretanto, anos antes da atuação de Anísio Teixeira, já se faziam notar diferenças na condução e implantação do sistema de educação no país. Estas diferenças se traduzem na elisão paulatina da influência da igreja católica. Em princípio, com as reformas pombalinas da segunda metade do século XVIII, que resultaram na expulsão dos jesuítas, até então dominadores do campo educacional e, em sequência, com a constante adesão de setores da elite brasileira ao ideário Iluminista. No final do Império, as pressões liberais passaram a defender uma série de reformas, tendo em vista a modernização do país, entre elas, segundo a professora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf:

> No campo da educação, esses liberais conformaram a partir da década de 1870, um ambiente social e cultural rico não só em debates e polêmicas que discutiam a educação necessária para realizar o país moderno e livre, como também em iniciativas e realizações que encaminhavam um intenso movimento de escolarização da sociedade brasileira. (HILSDORF, 2005 p. 50)

Ao longo dos anos que se seguiram, o sistema educacional foi ampliado e reformas foram feitas no sentido de que as instituições de ensino seguissem princípios comuns, calcados na fé, na ciência e no civismo, como etapas a serem atingidas para o alcance do progresso. Caberia à educação, neste contexto, promover a transformação da sociedade por meio do ensino de valores liberais e republicanos. No entanto, o acesso às instituições de ensino não era amplo e universalizado; ao contrário disso, criaram-se instituições de ensino voltadas a determinados segmentos sociais, sendo os dois tipos principais: escolas voltadas à formação de operários e escolas dedicadas a satisfazer às necessidades das elites as quais seriam as responsáveis pela condução ao progresso. No mesmo período, criam-se as escolas normais e incentiva-se a saída de profissionais não formados da educação (HILSDORF, 2005).

Este processo de conexão entre valores liberais de trabalho e cidadania e a educação tem como auge a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, o qual reafirma a pertinência da massificação do ensino como parte da tarefa social da educação em formar trabalhadores e cidadãos úteis ao cenário urbano,

industrial e capitalista que se pretendia alcançar, a partir da emulação do modelo de desenvolvimento dos países da Europa ocidental e dos EUA. Neste contexto, desponta o “escolanovismo”, o qual, segundo Hilsdorf:

> [...] seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco, doente e amorfo – que Monteiro Lobato sintetizara na figura de Jeca-tatu – porque propiciava práticas de higienização, de racionalização e de nacionalização. (HILSDORF, 2005 p. 83)

Getúlio Vargas assumiu em grande parte as demandas do movimento e as introduziu na Constituição de 1934, entretanto, cedeu espaço para demandas dos religiosos, criando parâmetros curriculares manifestadamente híbridos, já que contemplavam a noção de uma escola voltada à formação de trabalhadores, calcada nos valores da ciência e, ao mesmo tempo, onde haveria aulas facultativas de ensino religioso (católico). Paralelamente, atribuiu ênfase à educação física, cívica e moral voltada à consolidação de valores nacionais os quais manifestavam a “defesa da raça bandeirante, do culto à pátria, da família tradicional, da mulher-mãe, do trabalhador-herói, da nação eugênica” (HILSDORF, 2005 p. 99)

O paradigma do currículo tradicional se manteve praticamente sem concorrentes até meados dos anos 1960, quando houve uma ligeira inflexão em favor de demandas educacionais oriundas de pensadores como Paulo Freire. Neste contexto, procurou-se ampliar a formação de adultos e buscou-se alguma flexibilização em termos de currículo por meio da descentralização da educação. No entanto, a formulação da Lei 4024 de 1961 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB, de 1961), apesar de ter instituído estas mudanças, deixou de garantir a universalização do ensino público e gratuito, o que facilitou a inserção do capital privado neste campo. Ao longo dos anos 1960 e 1970, ademais, o Ministério da Educação brasileiro se aproxima da *United States Agency for International Development* (USAID), em tradução livre, a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional, a qual passou a interferir na formulação de parâmetros para educação nacional com relevantes consequências em relação ao currículo (FRANÇA, 2012).

Nesta conjuntura, incorpora-se de maneira mais acentuada a ideia de que a educação é, por excelência, uma ferramenta para o crescimento profissional dos indivíduos, estando atrelada ao desenvolvimento econômico do país. Supervaloriza-

se, nesta ótica, o aspecto técnico e pragmático da educação, ao mesmo tempo em que se estimula o emprego de uma política de austeridade financeira em relação aos investimentos no setor. Segundo tese desenvolvida por Denise Medina de Almeida França (2012), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a parceria MEC-USAID proporcionou a adesão um paradigma de educação voltado para a racionalidade científica, com vistas à formação de técnicos; esta filosofia se apoia no viés culturalista e tradicional do currículo, segundo o qual a educação prepara o sujeito para que ele seja adequado a um determinado projeto social. Desta forma, as orientações da USAID foram incorporadas à LDB de 1971(Lei 5692/71) e permanecem como parâmetros para a elaboração das políticas e dos currículos até a LDB de 1996 (Lei 9394/96). Nas palavras de França:

> No Brasil são assinados 12 acordos MEC-USAID, entre 1964 e 1968, que pressionaram e exigiram racionalização e eficácia na aplicação de recursos. Os técnicos agiam segundo uma lógica empresarial, marcando toda a política educacional da época, caracterizada pelo desenvolvimento, produtividade, eficiência, controle e repressão. [...] O governo precisava colocar todos na escola para formar mão de obra, com alguma educação e treinamento, e, ao mesmo tempo, que fosse muito produtiva e barata. (FRANÇA, 2012 p. 45)

Em síntese, o modelo tradicional de currículo, calcado na racionalidade científica e na produção de cidadãos adequados ao mundo do trabalho e à vida na sociedade moderna industrial, tem como produto a tentativa de subjetivação dos indivíduos buscando este fim. Este projeto associa-se claramente com o modelo evolucionista da mudança social, segundo o qual seria preciso ter uma sociedade formada por pessoas racionais, urbanas, ordeiras, secularizadas e voltadas ao trabalho as quais, assim municiadas, alcançariam o progresso material pessoal e, por consequência, causariam a evolução nacional. Esta ótica se coaduna com o arquétipo de cidadão criado a partir de um entendimento sociedade que emana dos pensamentos de Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), segundo os quais a ordem só poderia ser alcançada por meio da supressão da liberdade total de cada indivíduo e da centralização do poder na forma do Estado.

> Enquanto sujeitos de liberdade e de poder, os homens conduzem uma luta permanente por sobrevivência e reconhecimento – uma luta em que há somente perdedores. Pelo fato de todos possuírem um direito natural sobre

> tudo e, assim, tudo estar no poder de cada um, a concorrência ruinosa é inevitável. (HERB, 2013 p. 273)

Nesta perspectiva, a paz só seria possível mediante a concessão do direito natural ao poder a uma entidade superior e centralizadora: o Estado. Esta concessão se dá mediante a percepção da desvantagem de viver em um estado de constante insegurança, muito embora, sua a aceitação exija a renúncia da liberdade total. Isto significa que a constituição da relação entre Estado e cidadão ocorre de maneira racional e pressupõe a igualdade entre os membros do acordo que funda a sociedade civil para garantir a ordem, a paz e o progresso (FERREIRA, 1993).

A noção de cidadão desenvolvida neste contexto também se baseia na existência de um indivíduo capaz de dialogar com seus pares e submeter-se às leis do Estado em nome da ordem e do bem comum. Vale ressaltar que este sujeito cidadão permaneceu masculino e adulto até meados do século XX, quando demandas provindas de movimentos sociais passaram a questionar este modelo (ÁGUILA, 2014). Estes cidadãos racionais e masculinos também são tidos como proprietários daquilo que construíram mediante seu esforço e dignos de exercer seu poder sobre aqueles que lhes seriam subalternos (mulheres, crianças, idosos e outras pessoas consideradas incapazes) (FERREIRA, 1993). Neste mesmo movimento, estabelece-se uma dicotomia entre espaço público – aquele ocupado pelos cidadãos e regido pelas normas do Estado – e o espaço privado – aquele em que o cidadão se converte em soberano do espaço doméstico e exerce mando sobre seus dependentes (COMPARATO, 2013).

Inaugura-se neste ato a concepção de “não cidadãos”, a qual comporta todas as pessoas supostamente desprovidas da racionalidade necessária ao trânsito na esfera pública. A estes se confere como destino uma vida de reclusão doméstica e submissão. Em adição, ressalte-se que o modelo social cristalizado com base neste pensamento entende o poder como objeto de posse, de cessão, de transmissão. Ao mesmo tempo, cria e pereniza hierarquias sociais cujo um dos efeitos é a tentativa de exclusão da mulher da vida pública o que resulta na formação de um modelo político generificado, etnocêntrico e heteronormativo o qual autoriza a fala de alguns mediante exclusão de todos os demais. Em retomada, o currículo tradicional, norteado por este arquétipo de cidadania, buscou formar os homens que fariam o

progresso da nação entendido como alcance ao desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros modernos e ocidentais do que significa riqueza e qualidade de vida.

Esta acepção de cidadão e de currículo retomada brevemente nos parágrafos anteriores se localiza como o cerne pensamento político liberal característico dos primórdios do desenvolvimento da sociedade moderna e, decerto, ainda bastante influente no pensamento político atual, não sem angariar críticos, entretanto. Neste sentido, os questionamentos oferecidos por teóricos vinculados ao marxismo foram frutíferos e contundentes.

3.2 O currículo crítico e a tentativa de conscientizar as massas

As objeções em relação à ideia liberal de Estado e cidadania, assim como o questionamento dos pressupostos teóricos que consolidaram a educação moldada pela concepção tradicional de currículo, projetaram-se em variados campos do pensamento, entre eles a sociologia e a filosofia política, a partir das quais colaborou para a criação de um novo ideário sobre a mudança social e para a formação uma noção ampliada de cidadania. No que diz respeito à cidadania e à noção liberal de Estado, expôs-se o fato de haver uma relação assimétrica entre os proprietários e aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver. Esta condição de assimetria implicaria o desenvolvimento de interesses e demandas particulares a cada um destes segmentos sociais, cujas necessidades seriam antagônicas. Entretanto, o aspecto desigual da relação entre estes dois grupos se sublimaria sob a noção de cidadania e os ideais de igualdade e liberdade que ela comporta, isto é, a desigualdade pertinente ao capitalismo estaria ocultada sob a legalidade que institui o Estado e cria a noção de igualdade entre os entes sociais (SADER, 2014).

Emir Sader (2014) enfatiza que a vida política sob o capitalismo demandaria ações políticas específicas de cada um dos dois grupos apontados, isto é, aos apropriadores de mais-valia caberia uma militância cujo objetivo não seria congruente com as demandas dos trabalhadores; no entanto, a fórmula do Estado moderno racional e burocrático retiraria de cena esta contradição de interesses ao tratar todos os indivíduos como cidadãos e ao estabelecer que todos demandam a partir do mesmo lugar. Assim, de modo a contrariar a tese da igualdade entre cidadãos, o autor denuncia, a partir de uma análise marxista, a seletividade de

absorção das demandas sociais por parte do Estado, ao afirmar que este teria se ocupado em apoiar os proprietários em detrimento dos trabalhadores.

Segundo avaliação do autor, o Estado moderno, desde sua ascensão, teria contribuído para tornar legal e aceitável a divisão social do trabalho e, ao mesmo tempo, teria ocultado, sob a legalidade das relações trabalhistas, a parcela não paga ao operário sob a forma de mais-valia. Desta maneira, no molde do capitalismo, o Estado moderno e a noção de cidadania se conformariam como parte da superestrutura de manutenção do sistema. Para além, a ideia de cidadania impediria o trabalhador de apropriar-se da política e da luta pelas mudanças sociais porque ele perderia de vista o lugar que ocupa no sistema. Em outras palavras, a noção de cidadão serviria para consolidar a ideia de que trabalhador e patrão ocupam o mesmo patamar neutralizando o argumento central do materialismo dialético em relação à mudança social, isto é, não havendo contradição de classes, não há síntese, não há mudança. Ademais, a naturalização da ideia de Estado e cidadania conduziria o trabalhador a projetar as lutas sociais no contexto da luta por direitos dentro da ordem vigente. Difundir-se-ia, desta forma, a fé no indivíduo, no esforço pessoal, na ordem, no trabalho em consonância ao respeito ao Estado. Neste escopo, a luta por direitos se traduz como a preocupação com os excluídos, e não com a problematização da organização social que cria assimetrias (SADER, 2014).

No entanto, apesar da dificuldade de criar um engajamento da classe trabalhadora assimilada na condição de cidadão, a tradição marxista logrou pressionar o Estado de modo a rever e reformular a noção de cidadania. Isto se deu na medida em que se passou a defender que a simples igualdade perante a lei não seria suficiente para garantir condições adequadas de existência. Desta maneira, em contraposição às ideias liberais, os teóricos ligados ao marxismo afirmavam a pobreza como consequência de uma relação de exploração possibilitada pelo acesso desigual aos meios de produção e propunham o fortalecimento da classe trabalhadora para que estes defendessem conjuntamente seus interesses, mesmo que estes interesses não significassem uma subversão completa da ordem, e sim a conquista de benefícios sociais e garantias trabalhistas. Nas palavras de Leandro Konder:

> Os teóricos socialistas cuja maturidade foi alcançada em torno de meados do século XIX se defrontaram com a pressão desses grupos humanos mais aguerridos, que reivindicavam na prática, na ação política, elementos de

> cidadania que lhes faltavam, que não lhes eram reconhecidos. (KONDER, 2003, p. 176)

E ainda:

> Eles sustentavam que o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições para o pleno exercício da sua cidadania como tornaria viável a extensão da cidadania efetiva a todos os seres humanos. (KONDER, 2003, p. 178)

Assim, ao longo do século XIX, a disseminação destes ideais terminou por acrescentar à noção de cidadania um rol de direitos hoje compreendidos na esfera dos “direitos sociais” do cidadão, os quais se apresentam ao lado dos direitos civis e políticos, advindos da leitura liberal sobre este tema. Ao mesmo tempo, a luta ao redor desses direitos sociais se consubstanciou em uma das bandeiras tradicionais de sindicatos e partidos políticos alinhados com o segmento social dos operários. Estes direitos sociais, porém, foram cedidos em uma conjuntura política específica na qual se apresentava um temor diante da possibilidade de uma revolução socialista – temor tornado agudo nos episódios da Comuna de Paris (1871) e na Revolução Russa (1917). Nestas ocasiões, houve a possibilidade de fortalecimento das pautas e reivindicações de trabalhadores, inclusive no que tange à ampliação dos direitos políticos que foram paulatinamente estendidos aos trabalhadores homens e mulheres. Por outro lado, a cessão destes direitos motivou o movimento operário a prosseguir na luta por direitos dentro da ordem capitalista ao mesmo tempo em que consagrou a “luta pela cidadania plena” como sinônimo de luta por direitos sociais (SINGER, 2003).

Assim, ao longo do século XX, mais direitos sociais foram cedidos, criou-se a forma política do Estado de Bem-Estar Social (COGGIOLA, 2003), enfraqueceu-se a ideia de que a pobreza e o desemprego poderiam ser voluntariamente superados pelo indivíduo diligente (SINGER, 2003). No entanto, ao final do século XX, o enfraquecimento do ideal socialista, somado a crises econômicas, promoveu uma inflexão de retorno aos ideais liberais e, como consequência, tornou-se mais tenaz e organizada a argumentação contra a necessidade dos direitos sociais. Segundo Osvaldo Coggiola:

> O século que concluiu acabou pondo a cidadania efetiva, e a autodeterminação nacional, diante de uma alternativa cada vez mais clara: sua destruição, ou sua vigência apenas formal, no quadro do regime social existente; ou sua vigência e desenvolvimento efetivo num regime social completamente diverso, baseado em uma total reorganização econômica em favor e realizada pelos trabalhadores e as maiorias populares no mundo inteiro. (COGGIOLA, 2003 p. 339)

Em resumo, a questão da cidadania no pensamento marxista deu início ao questionamento do caráter natural do Estado e das relações sociais. Desta forma, questionou a ideia de igualdade ao demonstrar a maneira como trabalhadores e os proprietários dos meios de produção se relacionam de maneira assimétrica e antagônica entre si e de forma não equânime perante o Estado. Simultaneamente, permitiu que se questionasse o grau de liberdade e autonomia dos indivíduos na sociedade, já que considerava as determinações econômicas sobre a vida destes. Embora tenha objetivado sem sucesso uma revolução completa nos moldes do materialismo dialético, produziu condições para que o conceito de cidadania fosse repensado. Neste contexto, e no escopo da diversidade do legado deste campo teórico, foram reivindicados avanços que se compreendem como parte do componente social abarcado por uma noção ampliada de cidadania (KONDER, 2003). No entanto, há uma tendência de esvaziamento deste sentido e de retorno da defesa da igualdade e liberdade do indivíduo perante o Estado. Esta mudança, como apontado por Coggiola (2003), tem ocorrido por pressão de organismos transnacionais que defendem a redução de direitos sociais.

Ressalte-se que, além da inclusão dos direitos sociais como parte da noção de cidadania, a ascensão das ideias marxistas tomadas no contexto do movimento feminista contribuiu para evidenciar o corte de gênero posto desde os primeiros liberais que pensaram esta noção. Assim, ao buscar expor as desigualdades entre homens e mulheres, os estudos feministas contribuíram para negritar a subordinação engendrada desde tempos anteriores a Hobbes, Locke e Rousseau, a qual teria apartado a mulher da possibilidade de votar e ser votada, de trabalhar em condição de igualdade em relação aos homens, de receber herança e comandar propriedades, de modo que somente no final do século XIX estas cisões passaram a ser problematizadas e que as mulheres organizadas projetaram-se na defesa destes direitos. Paulatinamente, passou-se a defender que a subordinação das mulheres estaria apoiada em uma visão essencializada do feminino, segundo a qual as

mulheres seriam naturalmente diferentes dos homens e, portanto, deveriam ser tratadas de modo distinto, inclusive mediante sua relação com o Estado (PEDRO, 2005).

O legado da tradição do materialismo dialético, além de colaborar para a consolidação de outra vertente de entendimento sobre a mudança social e cidadania, lançou-se na disputa de significados no campo educacional. Neste âmbito, Tomaz Tadeu da Silva (2007) sugere pensar o legado marxista na educação como parte das teorias críticas do currículo, as quais se consubstanciaram no ambiente contestatório dos anos 1960/70 para colocar em questão os pressupostos das teorias tradicionais. Nesta esfera, emergiram discursos que contribuíram para romper com a imagem neutra, científica e racional da educação. A começar pelas afirmações de Louis Althusser (1918-1990), que defendeu que a escola, a educação, e por extensão, o currículo, seriam aparelhos ideológicos do Estado cuja função seria ensinar a subordinação e obediência à hierarquia social. Em paralelo, autores situados em diferentes posições dentro do espectro de influência do marxismo, apontaram para a maneira como a educação teria se voltado a reproduzir e manter as desigualdades sociais por aplicar métodos de ensino que serviriam para reverberar os modelos fabris de submissão e obediência. Simultaneamente, Pierre Bourdieu (1930 - 2002) e Jean-Claude Passeron (1930) identificaram o currículo como o veículo de imposição do padrão cultural das classes dominantes às classes dominadas, processo denominado dominação cultural. Em síntese, as teorias críticas do currículo

> [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2007 p. 30)

De fato, mesmo antes dos anos 1960, já se havia notado a importância da educação em relação à concretização de projetos políticos. No campo do materialismo dialético, Antonio Gramsci (1891-1937), em análise sobre a realidade europeia, defendia uma reforma educacional que tornasse a educação monopólio do Estado para que este se comprometesse com a formação de bases materiais para

que todas as crianças estudassem. Isso significa oferecer subsídios aos pais que não pudessem manter os filhos na escola. Além disso, Gramsci, ao pensar o currículo, afirma que além de aprender a ler, a contar, o aluno deverá receber

> [...] as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções de determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais (GRAMSCI, 1968 p. 122)

A nova concepção de mundo que se colocaria em luta com visões tradicionais diz respeito ao materialismo dialético e a necessidade de transformar a sociedade de classes por meio do rompimento da hegemonia cultural burguesa. Em adição, Gramsci entende como relevante a aprendizagem acerca dos mecanismos da natureza, sem o qual não seria possível decifrar o mundo e tornar o trabalho mais fácil e produtivo. No entanto, mostra que a aprendizagem sobre a vida em sociedade se coloca em nível de igual importância ao ensino sobre a dinâmica da natureza, pois este seria capaz de formar pessoas que pudessem se engajar no trabalho coletivo, de aceitar uma ordem social, isto é, na perspectiva de Gramsci, a educação

> [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1968 p. 130-131)

Note-se que Gramsci defende a introdução de uma concepção histórico-dialética na perspectiva de que o futuro será criado com os esforços do presente, assim como o presente seria resultado das sínteses que se processaram no passado, perspectiva que coloca em evidência o papel da educação para a concretização da mudança social calcada nos pressupostos do materialismo dialético. Em paralelo, o autor critica o fato de haver uma escola oligárquica, destinada aos filhos da classe dominante e outra voltada aos filhos dos operários. Assim, ele afirma que esta situação eternizaria as diferenças tradicionais e cristalizaria estratificações sociais. Neste sentido, Gramsci defendia a extensão de todos os tipos de ensino a todas as pessoas, de modo que o filho do operário também pudesse apropriar-se de conhecimentos que possibilitassem sua

participação política e de maneira que a educação permitisse que todos os cidadãos, independentemente da camada social de origem, pudessem se tornar governantes (GRAMSCI, 1968).

De todo modo, apesar de defender a restruturação do ensino como etapa da transformação social, o autor não rompe com a ideia de formar cidadãos adequados a um determinado modelo de sociedade. Neste caso, portanto, difere dos autores que produziram as teorias tradicionais do currículo, não por questionar os métodos e objetivos da educação, e sim por ter um entendimento diferente do que seria um cidadão útil. Em outras palavras, não se poderia incluir Gramsci entre os críticos do currículo tradicional apenas por sua filiação ao marxismo. Sua ideia de educação não rompe por completo com aquela idealizada no campo tradicional. A diferença reside nas diferentes visões de mundo: para Gramsci, há de se formar pessoas úteis ao projeto do materialismo dialético, mesmo que isto signifique a aplicação de métodos coercitivos e doutrinadores. Nas palavras de Gramsci:

> O fato de que um povo o grupo social atrasado tenha a necessidade de uma disciplina exterior coercitiva a fim de ser educado para a civilização, não significa que deva ser reduzido à escravidão; a não ser que se pense que toda coerção estatal é escravidão (GRAMSCI, 1968 p. 144)

De todo modo, a tradição do materialismo dialético entendeu como relevante a desnaturalização das noções modernas de Estado, sociedade e cidadania e elegeu a educação como um dos campos onde se poderia colocar estes significados em disputa. Para tanto, seria necessário que houvesse a ocupação dos aparelhos ideológicos do Estado, sobretudo a escola a qual, segundo Althusser (1980), seria o mais efetivo entre todos, isto por ter uma audiência compulsória, longa e maciça dos jovens. A este propósito, Althusser (1980) relembra as preocupações de Lenin com a reforma da educação soviética como pressuposto do futuro da ditatura do proletariado. É evidente o papel da escola no desenvolvimento e propagação das ideologias e, portanto, é central o seu papel na discussão sobre mudança social.

Em complemento, o pedagogo neomarxista Michael Apple (2006) busca compreender como os grupos dominantes se valem dos mecanismos educacionais para fundar uma ordem social inquestionável onde sejam perpetuadas hierarquias sociais. Deste modo, propõe a análise com foco em três elementos: a escola como instituição; as formas de conhecimento e o educador. Lembrando que todos devem

ser vistos como parte de um contexto, de uma relação social na qual interferem, mas em relação à qual também sofrem interferências. O autor ainda alerta para a tentação de um entendimento mecanicista e determinista destas relações, tendo isto em vista, propõe a análise das relações que se estabelecem no campo da educação sob a ótica do conceito de hegemonia, o qual define como um sistema cultural, formado por valores e informações que logra erigir-se como realidade e, desta forma, torna-se a lente por meio da qual os indivíduos leem a sociedade. No entanto, este sistema de valores se configuraria de maneira seletiva, isto é, ele não abrangeria a totalidade das informações, valores e acontecimentos; ele seria o produto da eleição de determinados valores e conhecimentos os quais são definidos como válidos em detrimento de outros. Desta forma, a escola seria o agente social capaz de criar e propagar esta seletividade, isto é, ela seria fundamental na construção de uma hegemonia. A escola teria, portanto, um currículo ideologizado a partir do qual transferiria aos alunos determinadas cosmovisões.

Estas cosmovisões, segundo Apple (2006), alicerçar-se-iam na ideia de neutralidade, como se não houvesse um conteúdo político e ideológico nas escolhas perpetradas por aqueles que defendem determinadas formas de organização do ensino. Ademais, ela apresentaria o indivíduo destacado de seu contexto histórico e social, ignoraria os nexos que existem entre os vários elementos de uma sociedade e, assim, aventaria a possibilidade da constituição singular, solitária e autossuficiente dos entes sociais. Considerando-se o indivíduo autossuficiente no seu perfazimento, a educação e os educadores se tornam os técnicos do aperfeiçoamento individual dos alunos.

Sendo assim, o autor apresenta a necessidade de desnaturalização das práticas escolares, de modo que os conteúdos sejam colocados de maneira mais crítica e plural tendo em vista o aumento da justiça social e econômica. A desmistificação dos conteúdos escolares, segundo o autor, passa por três momentos: verificar como o cotidiano escolar termina por transmitir subtextos que possam sedimentar valores; verificar o currículo e como ele reflete e perpetua a ordem social de maneira naturalizada; verificar como esta visão de mundo interfere no modo como o educador irá criar expectativas e projetos, isto é, como isto interfere no fazer docente. Em observância a estas críticas, o autor propõe a análise dos contextos e relações de poder que fizeram emergir a atual ordem social, a qual é reverberada pela escola. Nas palavras de Apple:

> Quando uma sociedade ‘exige’, economicamente, a ‘produção’ de agentes que tenham internalizado normas que enfatizam o envolvimento com trabalhos frequentemente sem sentido para os próprios agentes, que enfatizam a aceitação de nossas instituições políticas e econômicas como sendo estáveis e sempre benéficas, que enfatizam uma estrutura de crenças que depende do consenso e uma lógica positivista e técnica, então podemos esperar que os currículos formais e informais nas escolas, o capital cultural, se tornem aspectos da hegemonia. A lógica interna dessas tensões e expectativas definirá os limites, as regras constitutivas, que passarão a ser nosso senso comum. (APPLE, 2006 p. 145)

De modo semelhante, Pierre Bourdieu (1930-2002) desenvolveu parte de seus estudos em torno da crítica ao modelo educacional francês, sobretudo no que diz respeito ao papel da instituição escolar na conservação de assimetrias sociais. Segundo o sociólogo, a organização escolar cria um modelo que força a exclusão dos jovens de classe baixa. Parte desse mecanismo se explicaria em função da aquisição de certo capital cultural, fornecido pelas famílias mais abastadas e valorizado pela escola em detrimento de conhecimentos que são oriundos de classes cuja posição social torna os conhecimentos que lhe são peculiares menos valorizados. Deste modo, o nível de formação acadêmica dos pais dos estudantes e dos demais membros da família expandida, teria forte interferência nos resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes. Ao mesmo tempo, afirma que as escolhas dos pais e dos alunos em relação ao tipo de aprendizagem a que os filhos serão submetidos não se refere a uma simples escolha, produto da vontade, e sim de uma análise do cenário de possibilidades e oportunidades concretas que se apresentam a estas pessoas em função de sua realidade social (BOURDIEU, 2011).

A associação destes fatos terminaria por conservar a desigualdade entre as classes já que os estudantes oriundos de um meio social mais pobre não conseguiriam se valer da educação escolar para acessar as mesmas oportunidades cedidas aos filhos da classe abastada. Esta afirmação se institui na constatação, por parte do autor, de um modelo educacional que expressa um “etnocentrismo de classe”, isto é, a sensação de compartilhamento de valores sociais, de visões de mundo, que coloca professores e alguns de seus alunos em um campo de cumplicidade e superioridade em relação aos que partilham apenas mediante muito esforço de seus gostos culturais e sua fluência na linguagem culta, cujos efeitos se manifestam nos resultados acadêmicos alcançados. Neste sentido, a superação

desta desvantagem cultural, embora possa ser lograda, não representa a introdução deste aluno no mesmo mundo de chances que são apresentadas aos membros das classes privilegiadas, isto porque ainda lhe faltaria o capital social, ou seja, a rede de relações sociais duráveis que tornará possível a capitalização econômica do capital cultural adquirido (BOURDIEU, 2011).

No cenário nacional, Paulo Freire (1921-1997) apresentou críticas similares ao defender a adoção de práticas educacionais que permitissem a emancipação das classes menos privilegiadas. Para isso, criticou o aspecto bancário da educação e, assim, referiu-se diretamente à concepção tradicional de currículo a qual visava moldar o aluno de acordo com seus interesses mediante o ensino de certos conteúdos e valores. Em lugar disso, propõe uma educação libertadora alicerçada na teoria da ação dialógica que pressupõe a quebra da passividade do aluno e da hierarquia perante o professor na medida em que estimula o diálogo democrático e a troca de conceitos. A ideia seria criar mecanismos que permitissem ao aluno conhecer a realidade e analisá-la criticamente para nela intervir, tendo em vista a emancipação social. Neste âmbito, o currículo seria uma construção da comunidade escolar que, apoiada em suas necessidades de conhecimento e mediada pelo diálogo democrático, elege os objetos e métodos de seu processo de aprendizagem (MENEZES, 2014).

Paulo Freire, portanto, entendia a educação como um instrumento de mudança social, a qual se daria por meio da conscientização das classes oprimidas, pelo engajamento dos entes sociais na compreensão dos nexos que perfazem a realidade tal qual ela se apresenta tendo por meta sua reconstrução sob um viés em que se ressaltassem os valores da democracia, da vida comunitária, da solidariedade, do amor ao próximo e da humildade. Neste sentido, valoriza a herança cultural produzida pela humanidade como parte indispensável do projeto de criação de uma nova realidade social, no entanto, ataca as posições que tendem a eleger uma cultura erudita como a correta e a única digna de preservação. Ao contrário disso, defende a valorização das expressões culturais oriundas da vivência dos países periféricos e das camadas pobres das sociedades. Assim, defende a educação como meio de criação da consciência crítica a qual buscaria a profundidade na análise dos problemas, reconheceria o caráter mutável da realidade, substituiria explicações míticas pela investigação da causalidade dos

fenômenos que se sujeitariam aos mecanismos de verificação e teste (FREIRE, 2002).

Este breve retrospecto acerca das teorias do currículo colabora na composição de um quadro em que, em uma perspectiva tradicional, a educação se consagra ao evolucionismo social como ferramenta de formação de cidadãos racionais, ordeiros, trabalhadores e adeptos ao pacto de criação da democracia liberal. Neste contexto, o cumprimento dos deveres, o reconhecimento e respeito da ordem social e dos valores cívicos são indispensáveis ao bom funcionamento de uma sociedade moderna, industrial e urbana. Neste âmbito, há pouco espaço para a percepção de contradições e conflitos sociais, ao mesmo tempo, estabelece-se uma fé positivista no progresso como resultado dos esforços individuais e coletivos. O sujeito, assim, é o invólucro no qual se depositam as expectativas sociais de desenvolvimento e atingimento dos patamares alcançados sociedades tidas como modelos. Seguindo este raciocínio, legitima-se o etnocentrismo focado nos valores ocidentais como a fonte de todo o conhecimento digno de ser transmitido como uma herança fixa e estável ao longo das gerações.

Em divergência, a concepção crítica do currículo se funda no terreno da desconfiança, do questionamento e da desnaturalização. Devota-se em diferentes medidas ao legado do materialismo dialético e estimula a crítica social, a investigação das injustiças e a evidenciação de desigualdades. Embora não rompa com a ideia de uma mudança social direcional, procura demonstrar diaclases no pacto de conformação da democracia liberal e entende como estratégica a conscientização da população, sobretudo em relação aos diferentes papeis exercidos por cada um dos cidadãos no âmbito de uma sociedade entendida sob a ótica da luta de classes. Denuncia, em paralelo, o modelo tradicional de educação como um instrumento de manutenção de privilégios, de propagação de um modelo cultural hegemônico calcado nos valores burgueses ocidentais. Entende o currículo escolar como artefato de uma seletividade artificial e ideológica de informações e defende sua transformação de modo a possibilitar uma leitura crítica da realidade social e a formação de cidadãos engajados, cientes de sua posição e da importância do meio social como parte dos determinantes que atravessarão seu perfazimento como indivíduo.

Percebe-se, pois, o currículo como uma das materializações discursivas da disputa existente entre dois grandes projetos de mudança social, o evolucionista e o

marxista, os quais se valem do pressuposto da formação do cidadão para por em prática tecnologias voltadas à subjetivação dos indivíduos em conformidade com estes dois processos. Neste sentido, a escola moderna tem se consolidado como instituição nos mesmos moldes estabelecidos pelo hospício, pela caserna e pelas prisões: para disciplinar corpos e almas tendo em vista o propósito de torná-los socialmente úteis de modo que "*ser cidadão significa ser simultaneamente livre e sujeitado*" (DEACON & PARKER, 2001 p. 138). No entanto, apesar dos aparatos empregados, a educação não tem logrado plenamente seus objetivos. Isto se explicaria, segundo Cortella (2004), a partir da constatação de que a educação não está em condição de completa autonomia, nem de completa submissão à sociedade, isto é, a educação não é suprassocial, nem se apresenta como massa flexível às determinações sociais. A escola, a educação e o currículo se inserem na mesma rede de poder em que todos se apresentam conectados.

Desta maneira, uma leitura pós-crítica do currículo abre a possibilidade de pensar a educação para além do paradigma de formação de cidadãos trabalhadores e/ou críticos e nos atrai a pensar o currículo de uma maneira menos monolítica. Em consequência, nos permite questionar o modo como a sociedade tem se valido da educação para por em ação um projeto de cidadão útil a um tipo de mudança social.

Na seção a seguir, daremos ênfase aos questionamentos que podem ser produzidos em torno da ideia de cidadania e acerca da pertinência de uma educação voltada a este fim. Como anunciado, estas discussões partilham dos pensamentos de autores da filosofia pós-estruturalista e do campo de estudos pós-críticos.

3.3 Pela mudança social dos andarilhos, menos fixidez e capturas na educação

A breve retomada teórica acerca da concepção de cidadania demonstrou o processo de naturalização da ideia. Assumiu-se em um dado momento histórico a existência fixa de uma substância chamada cidadania a qual se apodera da forma sujeito para convertê-la em um ente social, cuja existência se perfaz em condição de igualdade em relação a seus pares e cujo desenvolvimento se atrela ao sucesso do projeto estabelecido previamente como o destino da sociedade, seja em uma perspectiva evolucionista, seja em uma perspectiva tributária do materialismo dialético. Apesar dos tensionamentos promovidos na esfera do marxismo, a ideia de cidadania e de cidadão se manteve em um patamar metafísico que enfraqueceu

possibilidade de problematização desta noção. No entanto, assumimos que a ideia de cidadão e de cidadania pode e deve ser questionada e, neste intuito, a professora Maria Celeste de Moura Andrade apresenta a seguinte reflexão:

> Cidadania tem sido ultimamente a palavra-chave de todos os discursos, do político ao educacional. A intensidade do uso do termo é proporcional à dificuldade de convivência entre os seres humanos. [...] A prática das relações humanas continua marcada pela anticidadania e pelo conflito. O campo das identidades é de confronto e questionamento, de lutas por poder e significação. Não há necessidade de enumerar aqui os exemplos de conflitos presentes no nosso cotidiano mais imediato e no mundo globalizado que nos chega instantaneamente pela mídia. É notório haver um colapso das velhas certezas e uma crise nas posições de sujeito tradicionalmente instituídas e aceitas socialmente. (ANDRADE, 2004 p. 1)

Assim, tendo em vista a intersecção entre as ideias de cidadania, de educação e de mudança social, colocam-se algumas questões: o paradigma da cidadania deve ser discutido apenas na perspectiva do alargamento do rol de contemplados nesta esfera? Não seria pertinente discutir a validade da existência de uma categoria universalizante – a de cidadão – para abarcar todos os membros da sociedade? Em que medida a fé socialmente compartilhada no ideal de formação de um cidadão capaz de promover a mudança social não estaria incluída entre as “velhas certezas”, cujo colapso tem sido denunciado por estudiosos como a professora Maria Celeste de Moura Andrade?

Essas perguntas nos convidam a uma reflexão a ser realizada com auxílio do referencial pós-crítico e pós-estruturalista, campos onde se tornou permitido imaginar a desconstrução das certezas e das categorias naturalizadas. Onde se permite afirmar a existência de uma “crise nas posições de sujeito tradicionalmente instituídas e aceitas socialmente” (ANDRADE, 2004 p. 1). Deste modo, nossa colaboração no sentido de pensar a noção moderna de cidadania se baseia no questionamento da ideia de igualdade e autonomia entre os indivíduos a qual se associa a existência de um sujeito racional, fixo e coerente. Ao mesmo tempo, busca-se a desconstrução da ideia de poder como objeto de posse e transmissão.

A começar pelo paralelo que se pode estabelecer entre cidadão e sujeito, destaque-se que, no âmbito da filosofia produzida antes do momento do pós-estruturalismo, era comum a acepção de sujeito como o significante atribuído ao indivíduo racional, coerente, individual, dotado do poder de autoconhecer-se e de conhecer a realidade a seu redor, cuja existência se dava de forma absolutamente

livre e autônoma. Este sujeito seria natural e a-histórico, isto é, ele seria o ente social por excelência, cuja existência se mantinha através dos tempos (DEACON & PARKER, 2011). Porém, no marco do pós-estruturalismo, passou-se a questionar este ideal de sujeito a partir da inflexão para a noção de um sujeito que não existiria a priori da sociedade, isto é, não existiria metafisicamente. Ao contrário disso, este sujeito seria produtor e produto de relações de poder e jogos de verdade cuja existência lhes dotariam novos significados incessantemente. Desta forma, o sujeito seria um artefato da conjuntura histórica e cultural a ele pertinente. Ao mesmo tempo, seria um agente capaz de produzir e tensionar estas conjunturas. Nesta acepção, portanto, o sujeito não é unitário, não é completamente livre, tampouco se encontra em estágio de completa e permanente dominação. Os sujeitos seriam "*governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências*" (DEACON & PARKER, 2011 p. 101). Eles estariam em constante processo de perfazimento, dissolvidos em seu contexto, sem serem determinados, nem determinadores absolutos (REVEL, 2005). Em resumo, segundo Foucault (2004), o sujeito:

> Não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade. (FOUCAULT, 2004 p. 7)

Note-se que a mutabilidade do sujeito sugerida por Foucault, ocorre mediante conjunturas, relações que o atravessam, o modificam e, ao mesmo tempo, criam a possibilidade de acontecimentos, de novos contextos e conjunturas as quais permitirão novas formas de existência. O sujeito, portanto, não é fixo e coerente. Não age em total autonomia. Não é o senhor das circunstâncias, não cria seu destino, nem se sujeita a uma sina inexorável. A partir desta perspectiva do sujeito, questiona-se o caráter fixo e natural atribuído ao cidadão o qual se valeria de uma suposta racionalidade, coerência, liberdade e autonomia para ocupar o espaço público. Ao mesmo tempo, a ideia de cidadão desenvolvida na era moderna julga conhecer antecipadamente as necessidades intrínsecas ao homem para então

protegê-las, a partir de sua transformação em direitos universais e imutáveis. No entanto, como afirmar a imutabilidade das necessidades, a total liberdade e autonomia na tomada de decisões frente a um sujeito que não é unitário, inerte, coerente e a-histórico?

Em adição, a noção moderna de cidadania estabelece a ideia de que o poder político se exerce dos cidadãos em direção ao Estado e do Estado em direção aos cidadãos, como em um modelo linear e bidirecional sustentado pela necessidade do estabelecimento de uma hierarquia entre estas duas categorias. No entanto, se pensarmos o poder como uma rede de relações na qual todos os sujeitos estão enredados, poderemos afirmar que o poder não se apresenta de modo unitário e essencial, ou de forma a tornar-se objeto de posse e transmissão. Assim, delineia-se "*uma não sinonímia entre Estado e poder*" (MACHADO, 2013 p. 13), simultaneamente, se evidencia a maneira como o poder pode ser exercido por instituições disciplinares ao mesmo tempo em que pode se materializar em biopoder[8] nas políticas regulamentadoras de Estado (FOUCAULT, 2010b). Estas diversas dimensões do exercício do poder convidam a observar sua materialidade no controle dos corpos, dos comportamentos e da maneira como os sujeitos reagem, resistem e se perfazem neste jogo (MACHADO, 2013). Considere-se que esta reação ocorre de forma ativa, como aponta Machado:

> Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado [...] essa relativa independência ou autonomia da periferia com relação ao centro significa que as transformações em nível capilar, minúsculo, do poder não estão necessariamente ligadas às mudanças ocorridas no âmbito do Estado. (MACHADO, 2013 p. 15)

A perspectiva apresentada por Machado acena para uma ruptura com o modelo bidirecional e linear de relacionamento entre cidadão e Estado. Ao mesmo tempo, cria um viés interpretativo em que se retoma a complexidade e diversidade das ações políticas que se engendram simultânea e perpetuamente no espaço social. Deste modo, como pensar no estabelecimento e alcance de objetivos que se

---

[8] O termo biopoder [...] caracteriza-se pela ampliação crescente das articulações entre os saberes biológicos e biomédicos e os dispositivos jurídico-institucionais, com grandes efeitos no campo da macropolítica, seja nas relações entre os Estados, seja no interior de cada Estado, indo até mesmo à interferência micropolítica no modo de vida das pessoas, no interior das próprias casas. (BRANCO, 2011 p.11)

pretendam universais? Em outras palavras, em que medida é possível alcançar metas previamente estabelecidas, se o controle das variáveis não pode ser completamente conhecido? Este pensamento nos ajuda a questionar a noção direcional e intencional da mudança social. Em paralelo, aproxima-nos da temerária ideia de caos, isto é, se o controle total não é acessível ao Estado e aos cidadãos, vivemos em descontrole? Vivemos sujeitados pelas adversidades? O projeto de estabelecimento da ordem falhou?

Perante estas indagações, abre-se a necessidade de debate acerca da ideia de controle do caos demarcada no pensamento dos filósofos jurisnaturalistas os quais fortaleceram o paradigma da existência de uma rígida estrutura social cujos limites balizariam a vida, ofereceriam segurança e clareza para que o cidadão racional decodificasse a realidade, pudesse se posicionar no mundo de modo a permitir ações calculadas. Nesta concepção, a existência se desenvolve de maneira planejada, evolui a partir do conhecimento e controle das variáveis sociais. Estas, por sua vez, estabelecem-se a partir de um esforço de classificação dos fenômenos da vida, de seu enquadramento em categorias, classes adjetivadas e distribuídas ao longo de um caminho de possibilidades finitas e previamente conhecidas. Este é o modelo em que o cidadão habita o mundo da ordem, das certezas. No entanto, este procedimento, próprio da modernidade, deu mostras de sua fragilidade na emersão persistente de objetos e existências que fugiam às muitas categorias criadas para nomear e classificar a vida. Daí a constatação da ambivalência cujo sentimento de desordem, insegurança, fluidez, indecisão, imprevisibilidade se tornaram agudos no momento conhecido como crise da modernidade. Esta conjuntura nos atrai a pensar que a as elaborações discursivas acerca do Estado moderno e, por conseguinte, do cidadão, deram o nome de ordem para este mundo, no entanto, este movimento só foi possível graças à criação discursiva de outro mundo – o da desordem. No entanto, as fronteiras difusas entre estes mundos nunca permitiram a extinção das ambivalências, pois

> A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório. Embora nascida do impulso de nomear/classificar, a ambivalência só pode ser combatida com uma nomeação ainda mais exata e classes definidas de modo mais preciso ainda [...] A luta contra a ambivalência é, portanto, tanto autodestrutiva quanto autopropulsora. (BAUMAN, 1999 p. 11)

A crítica realizada por Bauman colabora ao pensar a pertinência do esforço classificatório e, portanto, autoriza-nos a questionar dicotomias, seja aquela manifestada no paradigma da ordem *versus* caos, seja a apresentada nos conceitos de espaço público e privado. Sobre este tema, a filósofa Susan Moller Okin (2008) ofereceu subsídios para o deslindamento e crítica do significado destes dois espaços. Assim, ela apresenta a concepção naturalizada destes ambientes para, em seguida, problematizar estas noções. Neste contexto, defende que, de modo geral, a filosofia política apresenta o espaço público como aquele onde há o domínio do Estado, onde atuam os homens entendidos como cidadãos. Neste espaço, a liberdade estaria cerceada pelas normas da vivência comunitária, portanto, é neste âmbito em que o indivíduo estaria mais suscetível ao controle e, ao mesmo tempo, estaria mais exposto à opinião alheia, ao julgamento. O espaço privado, por sua vez, apresenta-se como o reino do controle familiar, como um espaço de preservação da intimidade, logo, um ambiente protegido dos olhares e interferências externas. O espaço privado seria o domínio da liberdade, do afeto. Em síntese, Okin (2008) demonstra que, em geral, as concepções acerca da dicotomia público *versus* privado, estabelecem o espaço privado como feminino, seguro, afetuoso e livre. Já o espaço público é apresentado como o local da disputa, da agressividade, do controle, da política, o reino dos homens.

A ideia de espaço público como o espaço do cidadão se inseriu de forma contumaz na filosofia política. No entanto, a naturalização desta ideia criou a possibilidade da formação de uma estrutura política majoritariamente ocupada por homens e, em paralelo, consignou a mulher à esfera doméstica. É evidente que a segregação da mulher do espaço político tem esmaecido paulatinamente. No entanto, os efeitos do discurso sobre o espaço doméstico e público ainda reverberam e merecem análise. Nas palavras de Okin (2008):

> A natureza patriarcal das noções liberais de privacidade doméstica tem sido significativamente desafiada pela defesa crescente, feita por feministas e defensoras dos direitos das crianças, no sentido de que os indivíduos, no interior das famílias, tenham direitos à privacidade que muitas vezes precisam ser protegidos da própria unidade familiar. (OKIN, 2008 p. 322)

A questão da dicotomia público versus privado nos interessa, à medida que desnaturaliza relações de poder pensadas a partir de um modelo de cidadania

generificado. Desta forma, ao pensarmos a questão da cidadania, devemos também nos voltar aos significados que se atribuem aos diferentes gêneros e a maneira como o discurso sobre a mulher, sobre o homem, sobre a pessoa homossexual, transgênero e travesti cria inequidades no acesso à justiça e à política.

A noção da existência de um espaço privado que existe em relação de autonomia diante do Estado também pode ser questionada a partir dos estudos de Foucault sobre a criação dos dispositivos de controle da sexualidade, os quais, ao largo do século XVIII, lograram cunhar a noção de população sobre a qual se projeta o poder do Estado, tendo em vista o manejo do país, tendo como prerrogativa o controle sobre a vida, a morte, o prazer e a reprodução dos indivíduos. Nas palavras de Foucault (2014),

> É verdade que há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo. Passa-se das lamentações rituais sobre a libertinagem estéril dos ricos, dos celibatários e dos libertinos para um discurso em que a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção [...]. (FOUCAULT, 2014 p. 29)

Portanto, a ideia de cidadão e de cidadania se constituiu como uma metanarrativa fundada em um entendimento sobre o sujeito que faz reverberar o pressuposto da fixidez e da coerência das posições e inclinações assumidas pelas pessoas, que advoga a pertinência do esforço de entendimento, classificação e controle da sociedade, tendo em vista um projeto futuro que assume o poder como algo cedido ao Estado o qual se torna o detentor e defensor da ordem social, ao mesmo tempo em que cria uma noção idealizada e binária do espaço público como o reino da racionalidade e da cooperação e do privado como o reino da intimidade e do conforto familiar.

Neste entendimento, o cidadão é o ser masculino, livre, autônomo, racional cujas necessidades são conhecidas e protegidas pelo conjunto das normas sociais. No entanto, as discussões propostas no campo da filosofia pós-estruturalista e dos estudos pós-críticos acatam uma ideia de sujeito em que há mais variação e transcendência do que fixidez, em que a racionalidade não consolida uma existência coerente e sempre apreensível, em que as necessidades se transformam ao longo

do tempo e se manifestam de forma diferenciada para cada pessoa. Neste mesmo marco, assume-se o poder como uma rede complexa de relações que nos determinam ao mesmo tempo em que são tensionadas pelos sujeitos. O poder, neste entendimento, não compreende fronteiras do público e privado e se estende por todo o conjunto da sociedade sempre providenciando arranjos imprevistos, ocasionando situações que escapam às previsões e que exibem cotidianamente cenários inapreensíveis aos que se pautam por um entendimento binário e classificatório da sociedade.

No campo da educação, a defesa da formação para a cidadania assume a existência de uma cidadania pré-formatada a qual é conquistada mediante a assimilação de um rol de conhecimentos prescritos na forma de um currículo. No entanto, cumpre-nos apresentar o currículo não como um produto neutro do engenho científico voltado à evolução social, tampouco como o instrumento messiânico da libertação, mas como um espaço de disputa constante onde se colocam em ação formações discursivas que criam sujeitos e jogos de verdade. Segundo Silva:

> O currículo, tal como linguagem, não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um 'real' que o conhecimento torna presente. O currículo é também representação: um local onde circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. [...] Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do 'real': a transcrição é que é real (SILVA, 2010 p. 64)

A potência de desconstruir o currículo como expressão de uma verdade natural é a abertura da possibilidade de contestação, de subversão de determinadas visões de mundo que criam normalizações, que criam a diferença, portanto, é uma possibilidade de intervenção política em um mundo que passa a ser concebido como mutável, como palco das relações de poder e não um depósito de conteúdos fixos. Isto significa colocar o currículo em um lugar onde seja possível destrinchá-lo e recriá-lo de forma permanente e coletiva. Também significa aceitá-lo como fruto das relações de poder que produzem sentidos, como a manifestação dos desejos e projetos sociais. Nesta perspectiva, Silva (2010) sugere o entendimento do currículo como um fetiche que se refere a objetos criados pelas mãos humanas para viabilizarem desígnios; em outras palavras, o autor usa a palavra fetiche que representa um ícone de caráter mágico e religioso para demonstrar que o currículo

também é artefato das nossas mãos e, tal como para as sociedades que os usam como parte de rituais, eles manifestam a intenção de viabilização dos desejos. Isto não se coloca em uma perspectiva negativa, como se o currículo comparado ao fetiche se tornasse expressão de uma crendice infundada; ao contrário, apresenta-se como um instrumento de intervenção social que resulta da vontade de mudar e que pode portar os projetos que definirmos. Nas palavras do autor:

> [...] O fetichismo iria servir para designar o ato social fundamental que torna possível, precisamente, a existência de uma ciência social, isto é, aquele ato pelo qual as pessoas tomam como fato, como coisa, aquilo que não passa de artefato de sua própria criação. Esquecendo-se do ato de criação, passam a atribuir àquilo que criaram um poder transcendental, fetichizado" p. 83

Desta maneira, o currículo pós-crítico se filia a múltiplas dimensões do social a partir de uma postura em se que defende a diversidade e a não hierarquização das culturas, isto tendo em vista o entendimento de que a existência do diferente nada mais é do que o produto de um discurso que elege um "diferente" em contraposição a um "não diferente", desta maneira, converge com os esforços pós-colonialistas quando reivindica a inclusão das manifestações culturais e sociais de grupos que foram marginalizados pela tradição europeia. Em adição, preocupa-se com as relações de gênero e com a desconstrução da ideia de essência e fixidez das identidades, da mesma maneira em que nas questões étnico-raciais, preconiza o deslindamento das relações de poder que se serviram da suposta neutralidade do biológico para atribuir a determinados grupos de seres humanos a identidade da submissão. Em complemento, questiona a racionalidade moderna a partir dos passivos moldados no interior das empresas capitalistas e das grandes estruturas governamentais burocráticas, assim, põe em questão a noção de progresso e a centralidade do sujeito no processo de ação social (SILVA, 2007).

Conjuntamente, pensar a educação nesta acepção, cria a possibilidade de ensaiar uma crítica à pertinência da formação do cidadão. O uso do artigo definido de saída revela o projeto de formação de um tipo específico de pessoa e este procedimento revela como meta o intento de estruturar o campo de ação das pessoas por meio do emprego de tecnologias que subsidiam a regulação da conduta. Neste âmbito, Bampi (2000) afirma que o discurso da educação para a cidadania

> [...] põe em funcionamento técnicas sutis de governamentalidade. Técnicas, através das quais é possível moldar e normalizar a conduta, as aspirações, as decisões dos indivíduos, com o propósito de alcançar objetivos considerados desejáveis [...] (BAMPI, 2000 p. 10)

Seria pertinente, entretanto, pensar em que medida uma educação e um currículo estruturado em torno da normalização da conduta produz sujeitos capazes de agir eticamente e posicionarem-se em uma sociedade fluida e contingente. Neste ponto, o campo teórico em que este trabalho se situa aponta para possibilidade de pensarmos uma estética da existência em que se valorize o encontro consigo e com o outro, tendo em vista o fato de as relações cotidianas exigirem concessões, negociações e arguições (LEITE, 2010). Daí a noção de cuidado de si que, embora desenvolvida de modo preliminar por Foucault, introduz a ideia do perfazimento de uma existência preocupada com o conhecimento de si e no cuidado com os outros, o que pressupõe ouvir, aconselhar-se (FOUCAULT, 2004). Nas palavras da Professora Salma Tannus Muchail:

> É, agora, prenúncio e desejo de agregar o que se desagregou, de reunir o epistemológico, o ético, o político e o estético em outro conceito de homem, fazendo reemergir o sujeito cuja verdade é indissoluvelmente construída na prática de sua própria conduta, cuja prática de si é simultaneamente cuidado com o outro, e cujo cuidado, enfim, faz de sua existência uma existência bela (MUCHAIL, 2011 p. 70)

Por fim, ciente das diversas possibilidades de análise ainda inexploradas neste texto, buscar-se-á, nas próximas seções, a ampliação dos questionamentos até aqui apresentados com apoio dos discursos dos professores do Ensino Básico de duas escolas estaduais em relação às conexões entre os temas da mudança social, a cidadania e a educação. Antes disso, porém, segue-se uma pormenorização dos procedimentos de produção de informação preconizados no âmbito desta pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intento de estudar os discursos produzidos por professores do ensino básico sobre mudança social e, tendo como base os pressupostos teóricos da pesquisa pós-crítica em educação e da filosofia pós-estruturalista, produzimos uma pesquisa balizada pelos parâmetros apresentados a seguir.

O primeiro parâmetro consiste na não adoção de hipóteses, tendo em vista a recusa da utilização de procedimentos de confirmação/refutação da verdade, a qual, no entendimento teórico ao qual este trabalho se signa, não é absoluta, e sim uma produção das relações de saber e poder que se estabelecem ao longo do tempo em diferentes contextos sociais (PARAÍSO, 2012). Em sequência, tem-se como segundo parâmetro a premissa da existência de espaços e relações no âmbito dos quais se dá a formação de conceitos sobre os sujeitos. Estes conceitos passam a guiar políticas públicas e o entendimento da sociedade sobre os fenômenos sociais e, sendo assim, têm grande destaque na composição do quadro de noções que compõe o que se admite como realidade. A pesquisa científica é, pois, um desses lugares de criação de conceitos, de criação de entendimentos e noções sobre o real, de formação de uma cultura dominante, por este motivo, o campo pós-crítico prefere voltar-se antes à problematização desses espaços e relações para então posicionar-se criticamente diante das verdades produzidas no interior destes aparatos (MEYER, 2012). Conclui-se com estes dois parâmetros que, no lugar de coletar dados e confirmar hipóteses que nos revelem verdades, opta-se pela ênfase no processo de pesquisa como espaço de reflexão conjunta entre pesquisadores e os participantes da pesquisa, como um momento de criação coletiva de noções acerca dos fenômenos que nos enredam.

O terceiro parâmetro diz respeito ao acolhimento de uma postura de pesquisa que privilegie a ética entendida como o estabelecimento de uma relação de transparência, honestidade e confiança entre pesquisador e as pessoas que com ele colaboram. Isto compreende a realização de uma reflexão, por parte do pesquisador, sobre os sentimentos e expectativas que o trabalho mobilizará nos participantes da pesquisa e nele próprio. Além disso, há de se assumir total compromisso com a preservação das pessoas que participam da pesquisa, tanto no sentido da proteção de sua intimidade e da não revelação de suas identidades, como na exposição clara

dos objetivos da pesquisa e no compartilhamento dos resultados alcançados. Defende-se, portanto, que a relação entre pesquisado e pesquisador seja honesta, pautada pela total transparência, solidária e livre de interesses pecuniários (GOLDIM, 2006). Retomados os alicerces filosóficos desta pesquisa, cumpre apresentar as técnicas selecionadas para as problematizações que apresentaremos.

Neste sentido, realizamos duas rodas de conversa com professores do ensino básico, afinal, estes são os profissionais cuja rotina de trabalho e formação acadêmica os colocam como entes privilegiados na análise do cotidiano escolar, das práticas de ensino e das políticas públicas de educação. A eleição do procedimento de rodas de conversa foi motivada pela expectativa que a interação entre os membros do grupo tornasse o debate e a reflexão mais profícuos e descontraídos como sugere Dal'igna (2012) e como confirmado na nossa experiência de pesquisa. No entanto, a realização de uma roda de conversa não se resume a juntar pessoas em uma conversa informal. Há um procedimento que deve ser levado em consideração para que o encontro atenda às necessidades da pesquisa.

Desta forma, esta dissertação se beneficiou em grande medida das observações contidas no texto "Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos", produzido pela Professora Jacqueline Isaac Machado Brigagão, em colaboração com Vanda Lúcia V. do Nascimento, Roberth M. Tavanti, Pedro Paulo Piani e Pedro Paulo Figueiredo. O texto aponta que as rodas de conversa têm como vantagem facilitar a manifestação de afetos e pensamentos, ao mesmo tempo em que favorecem a erupção de uma multiplicidade de perspectivas sobre determinados temas. Em paralelo, a construção desta ferramenta se apoia no estabelecimento de certos parâmetros, a saber: a garantia de um local confortável onde as pessoas possam se encontrar, o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, o compromisso de tratamento sério e sigiloso das informações prestadas pelos participantes da pesquisa (BRIGAGÃO et al, 2014).

Seguindo essas orientações, escolhemos duas escolas de ensino básico e solicitamos à direção, após apresentação do projeto de pesquisa, autorização para conversar com um grupo pequeno de professores, durante o horário previsto para o

ATPC[9] (aula de trabalho pedagógico coletivo). As reuniões foram agendadas pela direção da escola, após a realização dos trâmites pertinentes à aceitação do trabalho pelo comitê de ética[10] em pesquisa da Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. O número de participantes foi determinado de modo a não termos um grupo muito grande, o que dificultaria o registro das informações e a análise das mesmas. Assim, em cada escola participaram cinco professores. Solicitamos que a coordenação permitisse que os professores se voluntariassem. Não houve uma determinação sobre as disciplinas ou segmento de ensino dos professores Em relação ao número de encontros, decidiu-se por uma única reunião, devido ao tempo escasso para realização da pesquisa e do inconveniente que seria gerado à escola, caso se tornasse regular a interrupção das atividades pedagógicas. A reunião tinha tempo previsto de cinquenta minutos que é o tempo estabelecido para o ATPC. A coordenação da roda foi realizada pela pesquisadora e o áudio foi gravado e transcrito. Os temas abordados durante a reunião foram definidos em um roteiro prévio (quadro 1), o qual sofreu modificações para se adaptar à dinâmica criada em cada ocasião. As perguntas que foram feitas efetivamente se encontram registradas na transcrição sequencial localizada nos apêndices 01 e 02 deste trabalho.

---

[9] O ATPC é um período, previsto por lei, em que os professores realizam atividades de trabalho pedagógico na escola. Trata-se de um horário remunerado que costuma ser utilizado para a elaboração de projetos, reuniões pedagógicas e quaisquer outras atividades que possam ser realizadas dentro da escola tendo vistas ao aperfeiçoamento técnico dos professores

[10] Todas as normas estabelecidas pela resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde foram rigorosamente observadas e acatadas ao longo da realização da pesquisa. Desta forma, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da EACH e iniciamos a pesquisa tão logo a permissão nos foi concedida.

Quadro 1 – roteiro criado para a roda de conversa

Sobre Mudança Social

1. O que seria a mudança social?
2. Como a mudança social acontece? Ela envolve a participação das pessoas? De que maneira?
3. Que elementos da sociedade deveriam sofrer uma transformação, isto é, que tipo de mudança social você considera importante?
4. Em que escala de tempo e espaço a mudança social ocorre?

Sobre Cidadania, mudança social e educação

1. A LDB afirma que um dos principais objetivos da educação é formar para a cidadania, você concorda com este objetivo?
2. Que características este cidadão formado pela escola teria?
3. O que a escola faz ou deveria fazer para formar cidadãos?
4. A formação para a cidadania se relaciona com a ideia de mudar a sociedade? De que maneira?

Fonte: Helena Cristina Pereira de Oliveira Morita, 2016

Em relação ao procedimento de análise do material produzido, optou-se pela criação de um mapa dialógico. Esta escolha se baseia nas possibilidades que este processo abre para a identificação de temas, conceitos, noções que surgem, repetem-se, reconstroem-se nas falas dos entrevistados. Ao mesmo tempo, este modelo de análise colabora na percepção das omissões, silenciamentos e negociações que surgem em um debate (SPINK, 2004). De fato, o trabalho de ouvir repetidas vezes o áudio para elaborar as transcrições forneceu muitas oportunidades de apropriação do conteúdo produzido durante as conversas, de modo que a cada repetição, novos entendimentos despontaram, constituíram-se e atribuíram novos e variados sentidos àqueles produzidos anteriormente. Tecnicamente, a elaboração do mapa deve se valer de três etapas.

Na primeira etapa, realizamos a transcrição integral das entrevistas tomando o cuidado de numerar as linhas do texto para que se criasse uma referência de pesquisa no material transcrito. Na segunda etapa, produzimos a transcrição sequencial da entrevista a qual foi construída com base em uma síntese das respostas dadas pelos professores a cada pergunta realizada pela pesquisadora. Neste momento de leitura e análise das falas, vão surgindo temas que se repetem e se evidenciam como relevantes. Esses temas foram estudados tendo no horizonte os objetivos da pesquisa, assim, destacamos os temas mais conectados com a indagação que norteia essa dissertação. Por fim, na terceira

etapa, criamos uma tabela, ou um mapa dialógico, no qual as colunas representam os temas surgidos durante a etapa de transcrição sequencial e as linhas se remeterão ao que cada um dos entrevistados disse em relação ao tema. O preenchimento do mapa conta com a citação de fragmentos das entrevistas registradas na transcrição integral (NASCIMENTO, 2014).

Durante a criação do mapa, entretanto, preocupamo-nos em não perder de vista o todo da entrevista, isto é, procuramos analisar as falas e excertos em relação ao contexto geral, como sugere Spink, 2004. No caso desta pesquisa, as transcrições sequenciais e o mapa dialógico foram incluídos como apêndices do trabalho. As transcrições integrais não foram incluídas por serem muito extensas. De todo modo, as sínteses da transcrição sequencial e os excertos contidos no mapa dialógico oferecem uma boa amostra do teor das rodas de conversa.

5. PENSANDO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MUDANÇA SOCIAL COM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Ao longo da trajetória desta pesquisa, recorremos a vários autores para pensar o tema da mudança social e sua conexão com o campo da educação, sobretudo no que diz respeito à formação para a cidadania. Optamos por incluir, nestas reflexões, contribuições advindas de professores os quais, por vivenciarem o cotidiano escolar, ofertaram entendimentos distintos daqueles que foram produzidos teoricamente em tempos e espaços diferentes do nosso. O intento deste trabalho, contudo, não é decifrar e expor a verdade sobre os professores da rede pública de ensino, tampouco a verdade sobre os professores pesquisados A intenção é atravessar e tensionar o que produzimos teoricamente, a partir das visões de outras pessoas. Neste aspecto, as rodas de conversa foram valiosas, ao desafiarem as proposições estabelecidas durante a revisão bibliográfica.

Há de se ressaltar que a cada leitura, a cada audição das entrevistas, novos entendimentos surgiam e, certamente, caso os apêndices deste texto sejam examinados por futuros leitores, leituras não contempladas por esta pesquisa poderão emanar. A este respeito, entendemos não ser possível e mesmo desejável que um trabalho de pesquisa se esgote no momento de sua redação, compreendemos que o vigor dos pensamentos aqui registrados poderá reverberar de diversas formas em diferentes tempos e espaços e, talvez, esta seja uma das características mais interessantes da pesquisa qualitativa.

A partir desses esclarecimentos iniciais e tendo como horizonte o objetivo de "e*studar os discursos produzidos por professores do ensino básico sobre mudança social",* procuramos "c*onhecer as noções de mudança social que circulam nos discursos dos professores pesquisados"* e, em complemento, esforçamo-nos em *"identificar possíveis entrelaçamentos entre noções de mudança social e a ideia de ensino para a cidadania".* Para satisfazer esses propósitos, organizamos este capítulo de modo que a primeira parte se encarrega da apresentação dos participantes, da descrição do contexto em que ocorreram as rodas de conversa e da introdução dos temas e percepções produzidas com os professores durante a pesquisa. Assim, ainda na primeira parte deste capítulo, são enunciados os eixos definidos para a construção do mapa dialógico (apêndice C e D) e uma breve análise de cada um deles. Na segunda parte, visando cumprir nossos objetivos,

desenvolvemos a articulação entre as informações produzidas nas rodas de conversa e o referencial teórico.

5.1 Os encontros

O processo de escrita desta dissertação envolveu uma série de mudanças e redirecionamentos que conduziram ao encontro com dois grupos de cinco professores. Eles, voluntariamente, dispuseram-se a interromper e adiar seus afazeres diários para colaborar com esta pesquisa. Entre a decisão de realizar a roda de conversa e o encontro propriamente dito, desenharam-se meandros cuja menção é conveniente. Em princípio, é interessante destacar a recusa de muitas escolas: calendários apertados, paralisações de professores e outras contingências serviram para justificar a negativa. No entanto, entre alguns convites declinados apareceram duas respostas positivas. A primeira delas dada pela coordenadora pedagógica de uma escola da zona leste do município de São Paulo. A segunda dada pela diretora de uma escola localizada na periferia da cidade de Itaquaquecetuba. Ambas são escolas de ensino básico da rede estadual de ensino.

Na primeira, de agora em diante denominada “escola 1”, fomos informados sobre os baixos índices educacionais, os quais se manifestam, de acordo com a avaliação da coordenadora, nas baixas notas obtidas em avaliações externas. Esta ainda revelou preocupações em relação ao alto índice de evasão escolar, sobre a interferência do crime organizado na vida da comunidade, sobre o grande número de adolescentes grávidas e acerca da falta de motivação dos estudantes, os quais não teriam grandes ambições. No dia combinado para a realização da roda de conversa, os professores estavam às voltas com o encerramento do semestre. Desta maneira, a roda ocorreu em um tempo um pouco mais exíguo (cerca de trinta minutos) para que os professores conseguissem digitar notas e realizar procedimentos referentes à finalização do ano letivo. De todo modo, a escola se apresentava organizada, tranquila e silenciosa.

Na segunda, isto é, na “escola 2”, a diretora fez questão de conduzir uma visitação completa às instalações. Construída sobre uma estrutura metálica e com paredes de madeira, a unidade se localiza com vistas a um grande aterro sanitário e é cercada por pequenos bairros e propriedades rurais. Como disse a diretora, trata-se da “periferia da periferia”, “o que restou de zona rural em Itaquá”. No entanto, a

despeito do cenário, a escola conta com bons resultados nas avaliações externas e é a melhor em matemática na sua região. A diretora lamentou o rendimento um pouco inferior em Língua Portuguesa e, em seguida, justificou-o, afirmando que muitos alunos têm o espanhol como língua materna, já que são imigrantes recém-chegados da Bolívia – fato que procurou comprovar ao apresentar um dos alunos imigrantes o qual se apresentou simpaticamente em espanhol. A precariedade das instalações, no entanto, é sublimada pelo esmero na decoração, limpeza, e pelo clima amistoso e receptivo. No dia da realização da roda de conversa, os professores foram liberados das atividades pertinentes ao fechamento do bimestre. Neste dia, o tempo disponível foi um pouco maior, cerca de uma hora.

Apesar dos cenários distintos, as duas gestoras demonstraram cansaço diante dos grandes desafios que enfrentam, no entanto, em todas as falas, enredando o cansaço e a frustração, notava-se a garra, a persistência e a esperança que guardavam em si. O contexto, ademais, fazia suscitar incertezas e frustrações. As entrevistas se desenvolveram durante a polêmica política de reorganização, levada a cabo, pela secretaria estadual de educação durante o segundo semestre de 2015. Segundo o governo do estado de São Paulo, a reorganização consistiria na criação de escolas de ciclo único, isto é, que atendessem apenas um dos seguimentos da educação básica. Entre os argumentos oferecidos mediante tal decisão, a secretaria disse haver redução na demanda por vagas em determinadas faixas etárias e, ao mesmo tempo, alegou a suposta vantagem que haveria em se manter alunos menores separados de adolescentes. A ideia, segundo o governo do estado, seria que as escolas se voltassem exclusivamente às necessidades de seu seguimento. No entanto, a reorganização exigiria a transferência de alunos e professores para outras unidades de ensino o que gerou forte indignação entre professores, familiares e alunos. A política ainda previa o fechamento de escolas e/ou a desativação de um dos períodos. Em resposta, centenas de prédios escolares permaneceram ocupados por seus alunos os quais reivindicavam maior diálogo e, sobretudo, o não fechamento de suas escolas. Manifestações públicas foram realizadas e, em alguns momentos, houve confronto entre a polícia e os manifestantes. Esta brevíssima explicação se faz necessária porque, durante as entrevistas, os professores não somente estavam insatisfeitos como preocupados com o seu destino profissional. As falas sobre o tema foram ricas e poderiam subsidiar novos estudos.

Em relação aos participantes (apresentados no quadro 2, a seguir), pode-se definir o grupo que se voluntariou à pesquisa como heterogêneo. Havia professores com poucos anos de experiência na educação e outros mais veteranos. As disciplinas lecionadas não ficaram restritas a uma área do conhecimento e, deste modo, garantiu-se a participação de pessoas com variadas formações acadêmicas. Os professores participantes têm um convívio longínquo, ou seja, o grupo não se formou apenas para a realização da pesquisa, pois ele preexistia e se reunia semanalmente para as ATPC's.

Quadro 2 – Professores participantes da pesquisa

		Formação	**Disciplina(s) Lecionada(s)**	**Tempo de Atuação**
ESCOLA 01	P1	História	Filosofia Sociologia História	4 anos
	P2	História	História	17 anos
	P3	Matemática	Física	20 anos
	P4	Matemática	Matemática	5 anos
	P5	Geografia	Geografia	5 anos
ESCOLA 02	P6	Química	Química	10 anos
	P7	História	História	10 anos
	P8	Biologia Artes Plásticas Artes Cênicas	Artes	16 anos
	P9	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	10 anos
	P10	Educação Física	Educação Física	12 anos

Fonte: Helena Cristina Pereira de Oliveira Morita, 2016

Sobre a participação e receptividade dos professores, notou-se certo desânimo diante da proposta. Apesar de voluntária, a adesão pode não ter sido motivada pelo simples interesse em debater o tema. Embora os projetos tenham sido apresentados para as gestoras, os professores tinham apenas uma vaga ideia do que seria abordado e realizado no momento da roda de conversa. Essas impressões se formaram em conjunto com a angústia e desconforto provenientes de uma posição de pesquisadora / professora que sabe como as diversas intervenções acadêmicas no ambiente escolar têm criado afastamento no lugar de cooperação. Esta observação se apoia no entendimento de que a academia tem colaborado na produção das identidades de “professor pouco capacitado”, “professor doente”, “professor inadequado”, “professor derrotado”, ao elaborar textos e se valer do seu status de portadora da verdade para expressar-se prevalentemente sobre o que não funciona e portar-se de maneira refratária às inovações, vitórias, avanços e tudo o que há de potência na escola. Em suma, esses sentimentos certamente tomaram parte da tônica nas rodas de conversa, senão por parte dos entrevistados, certamente por parte da pesquisadora.

De modo geral, entretanto, ao longo das duas rodas de conversa, a postura de pouco interesse foi se consubstanciando em colaboração. Os professores conversaram abertamente, disseram o que pensavam, não foram interrompidos, corrigidos ou forçados a se posicionarem. Durante os dois encontros notou-se um esforço a fim de evitar dissensos que pudessem produzir animosidade entre os colegas. Os participantes nitidamente preferiam se referir aos aspectos em que tinham acordo com as falas dos demais e, provavelmente, guardaram para si as discordâncias. Acerca da dinâmica entre os professores e a pesquisadora, optou-se por realizar interferências pontuais no sentido de garantir que todos se expressassem, à medida que desejassem. As perguntas foram alteradas em função da dinâmica de cada roda de conversa de maneira a manter o fluxo de pensamento e não promover mudanças abruptas de tema. As perguntas realizadas constam nas transcrições sequenciais que compõe o apêndice deste texto.

Nos dois encontros ficaram evidentes preocupações em torno da conjuntura social e educacional do país e no tocante a estes dois temas os professores reportavam sua indignação com o Estado. A audição das entrevistas e o processo de construção do mapa dialógico permitiram a definição de cinco eixos ou temas centrais, a saber: “*Interface, cidadania, mudança social e educação”*; “*Estado,*

governo e política"; "*conjuntura social"; "conjuntura educacional"* e "*uma sociedade transformada*" os quais serão analisados a seguir.

O primeiro eixo, intitulado "*Interface cidadania, mudança social e educação*", congrega as falas que mencionaram as relações que os professores percebem entre o processo educativo, a ideia de cidadania e a mudança social. Neste aspecto, os professores da escola 1 indicaram acreditar na possibilidade de provocar a mudança social por meio da formação adequada de cidadãos, sobretudo através do desvendamento das injustiças sociais, da formação de um pensamento crítico, autônomo e questionador que oferte ao aluno ferramentas para que ele se desvencilhe de valores nocivos e de falsidades cultuadas no ambiente externo à escola. Os professores mencionaram ser tarefa da escola produzir esse cidadão o qual exerceria sua cidadania, dando o melhor de si, tanto no sentido profissional como político. No entanto, revelaram a existência de obstáculos, dificuldades que impediriam os professores de proporcionarem aos alunos a aprendizagem necessária considerando tal intento. Estes obstáculos, no caso dos professores da escola 1, seriam a própria estrutura governamental e escolar as quais não favoreceriam a realização adequada dos propósitos da educação.

Ainda sobre o eixo "*Interface cidadania, mudança social e educação*", os professores da escola 2 se dividiram entre a defesa da formação de um aluno responsável, seguidor das regras, conhecedor dos limites entre o certo e o errado e a ideia de que seria importante que os alunos conhecessem a política, reivindicassem seus direitos e se portassem como protagonistas da mudança. Nesta conversa, o aspecto da formação para o mercado de trabalho como um quesito essencial à mudança social apareceu de maneira mais contundente do que na primeira escola. Os professores diziam estimular os alunos para que eles aproveitassem as oportunidades que são dadas, as quais se traduziriam na oferta do ensino técnico e superior público. Fica latente a ideia de que o cidadão que promove a melhoria da sociedade é aquele que busca vencer por mérito e esforço próprio, que não se acomoda com as situações e que conhece seus deveres e, por isso, porta-se de maneira correta frente aos demais.

Comparando as produções das duas escolas, no eixo "*Interface cidadania, mudança social e educação*", percebemos uma influência do pensamento crítico, da ideia de desvendar mentiras, falsidades, de fazer o aluno ver a sociedade com outros olhos, isto é, de realizar um trabalho de conscientização dos estudantes. Em

paralelo, porém em menor medida, surgem as questões vinculadas ao mundo do trabalho as quais se refletem no anseio de preparar os alunos para que eles continuem o processo educativo em nível superior.

Neste âmbito, a expectativa de que os alunos constituam um saber alicerçado em bases acadêmicas sinaliza para a noção de que ao acessar graduações mais elevadas, o aluno não somente poderia ampliar sua inserção no mercado de trabalho como também se tornaria capacitado para agir politicamente, para situar-se diante dos problemas sociais e, assim, portar-se de forma mais consciente e autônoma. Os professores chegam a mencionar que a falta de participação tem relação direta com a falta de estudo. Segundo este pensamento, as pessoas que tiveram pouco acesso ao mundo dos conhecimentos acadêmicos percebem quando ocorrem problemas na sociedade, mas não se posicionam por medo, por sentirem-se diminuídas em relação aos executores das políticas públicas. Desta forma, o estudo possibilitaria uma ascensão econômica e, ao mesmo tempo, a progressão do indivíduo por entre as hierarquias sociais. O conhecimento escolar e acadêmico, então, permitiriam que o cidadão se colocasse diante do Estado em condição de menor submissão.

O segundo eixo "*Estado, governo e política*" se refere ao modo como os professores de ambas as escolas se posicionam em relação a estas esferas. Destaque-se que, embora nenhuma pergunta tenha sido realizada, no sentido de questionar os professores sobre sua visão da conjuntura política, o tema apareceu naturalmente, associado à ideia de cidadania e mudança social. Há um entendimento de que a mudança social envolve uma mudança política, precisamente alinhavada a ideia de eleger as pessoas certas as quais, no controle do Estado, poderiam provocar ou facilitar a mudança. Na escola 1, por exemplo, coloca-se a questão da comunicação entre governantes e governados. Os professores têm a sensação de que as políticas públicas, ao contrário de contribuírem para a melhoria da sociedade, terminam por produzir problemas e atribuem este fato a um modelo em que o governo tomaria decisões sem consultar as populações envolvidas. Indicam, ainda, não haver possibilidade de questionamento por parte dos afetados, o que revela a imagem autoritária e intransigente do governo perante os professores que participaram da pesquisa.

Na escola 2, em relação ao eixo "*Estado, governo e política*", a questão do autoritarismo governamental se repete de maneira mais acentuada. Os professores

se atêm ao tema da reorganização escolar promovida pelo governo do estado de São Paulo e se demonstram indignados com a ação da polícia a qual, a mando do governo, segundo os professores, ignora o Estatuto da Criança e do Adolescente e agride estudantes que se manifestavam pelo direito de estudar. Os entrevistados colocam a falta de diálogo, a ausência de canais que permitam às forças políticas consultarem a população no momento de planejamento das políticas públicas e indicam descrença no sistema, afirmam não confiar em partidos e entendem que os políticos só estejam interessados em se perpetuar no poder.

Neste eixo, portanto, as opiniões manifestadas nas duas escolas se demonstraram mais uniformes: há uma indignação generalizada sobre a maneira como as políticas públicas têm sido planejadas e executadas. Os professores reivindicam ser ouvidos e percebem que a aproximação entre cidadãos e representantes do governo só ocorre durante as eleições. Indicam um sentimento de descrença em relação à classe política e afirmam ter medo de punições e perseguições caso se manifestem de forma mais aguda.

O terceiro eixo de análise, denominado "*conjuntura social*" também se configurou de forma espontânea, isto é, as perguntas não solicitaram que os professores se manifestassem sobre a situação atual da sociedade, no entanto, ao se manifestarem sobre o que pensam ser a mudança social, os mesmos foram indicando os problemas da nossa sociedade e, assim, compuseram um quadro com suas impressões sobre o nosso tempo. Na escola 1, as falas se organizaram em torno da ideia da falta de respeito entre as pessoas, da competição motivada pelo desejo de ter bens materiais, da noção de que estejam ocorrendo situações consideradas cruéis e inaceitáveis que seriam ignoradas por uma sociedade que considera tudo normal, que não se indigna diante dos problemas. Na escola 2, os professores se referem ao estado de acomodação da sociedade a qual estaria cooptada por um suposto assistencialismo governamental. Ao mesmo tempo, indicam haver uma desigualdade econômica conveniente a um segmento da sociedade, havendo uma grande parcela que, apesar de perceber a aplicação incorreta dos impostos e o desrespeito a direitos como moradia, saúde, educação, não se mobiliza por desconhecer as vias que lhes permitiram reverter este quadro. Nas duas escolas, o termo "tirar vantagem" foi associado a um individualismo exacerbado, segundo o qual as pessoas buscariam privilégios no lugar de direitos.

O quarto eixo “*conjuntura educacional*” reúne as impressões dos professores sobre o processo educativo, a vida no interior da escola e as políticas públicas de educação. As falas a este respeito aparecem atreladas à questão da formação para a cidadania. Em geral, os professores consideram essa formação precária, embora creiam que ela seja possível, caso haja uma reorganização de todo o sistema. Na escola 1, os professores mencionam a contenção de gastos praticada pelo governo a qual seria responsável pela existência de salas superlotadas e pela escassez de recursos. Indicam haver falta de coerência ao longo da execução de políticas educacionais as quais variam constantemente e contradizem o que os professores consideram adequado. Por fim, lamentam o descolamento entre a realidade educacional e a formação acadêmica a qual não estaria preparando os professores para as situações que eles enfrentam. Na escola 2, os professores também mencionam o descompasso entre o cotidiano escolar e a produção acadêmica sobre a educação. Paralelamente, indicam haver falta de compromisso e engajamento por parte dos alunos e das famílias, que pouco se envolvem e motivam seus filhos a conquistarem bons resultados e assumirem responsabilidades. Em comparação, nota-se nas duas escolas um sentimento de total desamparo entre os professores, seja por parte do Estado que deveria munir a escola dos recursos necessários, seja por parte da academia que se veda às contribuições prestadas pelos educadores e assim pouco colabora para formar os profissionais da educação, seja por parte da família e dos alunos, cujo interesse e compromisso com o processo educativo estão aquém do desejado.

Por fim, o último eixo do mapa dialógico, intitulado “*uma sociedade transformada*” procura selecionar as falas em que os professores manifestam os sentidos que eles atribuem à ideia de mudança social. Na escola 1, a palavra mais repetida foi respeito. Os professores advogam que a sociedade seria melhor, se as pessoas colaborassem entre si, considerassem as particularidades de cada um e agissem de modo a preservar o bem-estar coletivo. Apenas um entrevistado mencionou a questão material, indicando que a mudança social passaria por uma ascensão econômica. Na escola 2, as noções se demonstraram mais diversificadas, embora tenha havido muita ênfase na questão do respeito, os professores também citaram a necessidade de equalizar o acesso aos direitos sociais, o que se faria pressionando o governo. Além disso, colocaram a questão do cuidado com o outro, da importância de nos preocuparmos com o próximo e estarmos disponíveis para

ajudar quando preciso. Nota-se que, nos dois casos, quando perguntados sobre como seria uma sociedade transformada, os professores se remetem mais a questões pertinentes ao processo de constituição subjetiva de cada pessoa, isto é, afirmam que a sociedade seria melhor se as pessoas fossem melhores. Neste sentido, não se reportam ao governo, às instituições políticas e às grandes estruturas da sociedade. Aparentemente, a mudança da sociedade estaria mais vinculada a um trabalho de aperfeiçoamento das relações pessoais do que atrelada a questões de desenvolvimento econômico ou da esfera política.

Na seção seguinte, problematizamos o material produzido no encontro com professores e professoras, de modo a tecer possíveis respostas para as questões que motivaram esta pesquisa. Os excertos utilizados foram extraídos do mapa dialógico que consta no apêndice. Ao final de cada citação, o professor é identificado com uma sigla constituída pela letra “P” e um número, conforme consta no quadro 2.

5.2 Mudança, cidadania e educação: atravessamentos

> [...] às vezes, a gente tenta procurar uma saída ou um caminho, chega lá na frente, a gente acha o caminho, mas volta para trás, porque a gente encontra várias barreiras [...] a gente fica parado, meio que no escuro. Não tem como a gente colocar uma perspectiva para o aluno em relação a isso [...] [P8]

Viver em um labirinto. Esta é a primeira entre muitas figuras que emanam das falas dos professores sobre mudança social e cidadania. No lugar da trajetória direcional, linear, segura e esclarecida, rumo a um aperfeiçoamento social contínuo e inevitável, tal qual previam evolucionistas, a imagem do labirinto remete à necessidade da localização de uma saída, da criação de um caminho. O labirinto expressa a expectativa da existência de uma lógica que nos escapa, mas que deveria ser apreensível. Estar no labirinto pressupõe estar de passagem, em trânsito, em busca de uma direção. Percorrê-lo significa conviver com incertezas, estar aflito e inseguro. Estes sentimentos transparecem em várias das falas proferidas pelos professores durante as rodas de conversa as quais descrevem a conjuntura atual como desordenada, caótica, confusa e assustadora, quase o estado de natureza conjeturado pelos teóricos contratualistas. O que houve com o projeto

moderno da ordem, civilidade e evolução? Os excertos a seguir sinalizam uma resposta:

> [...] a gente percebe que apesar de pertencermos a uma espécie chamada de humanos, a gente vê, no nosso dia a dia, atos de animais [...] a gente está para chegar a um ponto na sociedade que as coisas mais bárbaras possíveis estão acontecendo [...] [P2]

A fala do professor manifesta espanto e desalento em relação ao estado da sociedade a qual estaria eivada de crueldade e competição. As pessoas, neste entendimento, reagem como animais, isto é, desenvolvem atitudes predatórias em relação ao seu próximo e se comportam de forma irracional. Ao mesmo tempo, a fala denota a percepção de um retrocesso, já que coisas consideradas "bárbaras" estariam acontecendo. As percepções do individualismo e da competição também se evidenciam na fala a seguir a qual manifesta decepção diante da falta de cooperação e empatia entre as pessoas.

> Você vê isso é no trânsito, está tudo parado. O camarada, ele não está nem aí. Se tem uma ambulância, carro de polícia, o outro quer tirar vantagem que naquilo ali, vai embora. É uma fila de banco, não sei o que, a pessoa vai. Nós vimos isso no metrô, no trem. Se está lá cheio, você sabe que vai descer, o camarada quer ficar de frente [...]. [P6]

Nas falas dos professores, mesmo o Estado, que deveria se portar como um ente garantidor da ordem social, negligencia sua função ao não fazer valer normas sociais historicamente acordadas e ausentar-se da tarefa de promover proteção aos cidadãos que lhe delegaram parte de seu poder político.

> Observar a sociedade lá sem as mínimas condições na área da saúde, transporte, a moradia, que são direitos básicos de qualquer cidadão e que, infelizmente, no nosso país, hoje, a gente não vê isso acontecer, parece que a população pobre, ela está cada dia mais afastada dos seus direitos básicos. [P7]

As três assertivas propõem uma análise da conjuntura atual em que persiste a falta de cordialidade nas relações, em que as pessoas buscam proteger-se e amealhar benefícios para si, ainda que isso implique prejuízo para os demais. Os exemplos retirados do cotidiano, a fila do banco, o trânsito, a briga por espaço no

metrô, ilustram de forma simples a percepção dos professores entrevistados sobre a sociedade. A menção aos “comportamentos animalescos” traz a figura de uma sociedade composta por indivíduos violentos, não civilizados, os quais teriam que ter acesso à cultura para aprender a conviver. Este entendimento que contrapõe a natureza à cultura, isto é, que assinala a possibilidade de superação de uma condição de não civilidade por meio da educação é ironizada por outro professor que diz

> Hoje em dia, a gente tem que ser como animais, porque os animais se respeitam [P3]

Em paralelo, a colocação a respeito da falta de cooperação entre os indivíduos no espaço público, exemplificada pela rotina do transporte diário, compõe um quadro de onde se depreende o sentimento de desordem e insegurança. A terceira fala, quando se remete às falhas do Estado em relação à não garantia dos direitos básicos de moradia e saúde, aponta para a fragilidade do estabelecimento dos direitos sociais do cidadão.

Analisadas em conjunto, as falas indicam dúvida sobre a efetividade do pacto de fundação da sociedade o qual garantiria paz, segurança, respeito mútuo e ordem. A conjuntura apresentada indica que cidadãos e Estado talvez não tenham atingido a fina sintonia supostamente necessária para que se garanta uma vida confortável e segura a todos. Nota-se, portanto, uma desconfiança em torno do projeto de estabelecimento da cidadania como definidora das relações entre os entes que formam o Estado moderno. A desconfiança nessas instituições nos remete às preocupações dos filósofos contratualistas. Estaríamos imersos no caos? Esta insegurança colabora na constituição da sensação de um caminhar errante pelo labirinto. Ora, se o modelo social defendido como garantidor da ordem, paz, harmonia e progresso não apresenta resultados válidos, como se manter devoto ao pacto e agir de maneira cordial, racional e pacífica diante dos demais?

As incertezas sobre os rumos e a consolidação do Estado moderno convidam a discutir a validade do esforço empreendido socialmente para que a meta fosse alcançada. Especialmente, quando se considera que o engajamento no projeto de construção deste modelo, conforme discutido nos capítulos iniciais deste trabalho, tenha se tornado generalizado e compulsório, desde a dispersão dos ideais da

modernidade iluminista. Desde então, estabeleceu-se uma crença segundo a qual se mantém no horizonte a esperança de melhoria contínua das condições de vida, da erradicação dos males, do aperfeiçoamento constante dos mecanismos sociais. Em nome deste enorme benefício, produziram-se instituições, controles, normatizações cuja meta seria garantir uma vida tranquila, próspera e livre de medos e incertezas. Neste espectro, as falas dos professores, ao demonstrarem decepção frente à frustração destas esperanças, evidenciam a adesão ao ideário de construção de uma sociedade ordeira, racional e segura, e, ao mesmo tempo, revelam dúvidas sobre a concretude e exequibilidade do plano.

Deste contexto se apreende a sensação ambivalente de pretender-se capaz de conduzir uma trajetória e, simultaneamente, perceber-se perdido. Em outras palavras, cada indivíduo integrante da sociedade afirma fé no compartilhamento dos conhecimentos e estratégias necessárias ao estabelecimento de um modelo de organização que se aproxime do arquétipo de sociedade ideal, no entanto, os mesmos indivíduos se defrontam em inúmeras ocasiões a situações que colocam em questão a validade dos esforços. Constata-se, desta forma, um cenário em que trilhando o caminho da ordem chega-se ao caos. Esta mescla entre dúvida e esperança se confirma na análise da socióloga Glaucia Villas Bôas, segundo a qual

> [...] Os tempos modernos caracterizam-se pelo desejo de mudança progressiva, que está sempre a superar a si mesma, criando uma dificuldade quase instransponível entre a experiência vivida e o horizonte da expectativa. Não se juntam nunca. O perigo de se manter a ideia do fosso instransponível entre a experiência e a expectativa é que ela tem o poder de controlar social e politicamente as condutas e as ações de populações e coletividades. Se o futuro, portador de todas as melhorias desejadas, não chega nunca, mas é sempre postergado, a espera da mudança transforma-se em estilo de vida (VILLAS BÔAS, 2006 p. 166)

De acordo com Villas Bôas (2006), colocar em movimento uma mudança capaz de conduzir a sociedade na direção idealizada exige engajamentos os quais contribuem para o perfazimento de uma existência voltada a um determinado modelo social a ser atingindo em um futuro sempre fugidio. Manter-se neste intento, no entanto, exige um esforço social de coerção que captura a sociedade na esperança de um futuro melhor. A coerção se dá, pensando com Foucault (2013a), na ação do poder disciplinar exercido por instituições como escolas, hospitais, sanatórios, presídios e até mesmo fábricas, as quais se colocaram como espaços

privilegiados da aplicação de técnicas de controle dos corpos baseados em um tipo de racionalismo científico. Empregadas há séculos, estas técnicas se valem do pressuposto de que todas as ações são executadas em virtude do bem individual e coletivo. Isto é, a normatização e o disciplinamento da existência se processaram sob a justificativa da necessidade de controle dos sujeitos tendo em vista seu enquadramento nos parâmetros que estabelecem o que significa ser bom, normal e aceitável mediante a meta do progresso, do controle da desordem e dos perigos que estariam sempre a espreitar. Configura-se, na análise de Guilherme Castelo Branco,

> [...] a produção de subjetividades assujeitadas, é a criação de trabalhadores honestos, de cidadãos cumpridores dos deveres, de bons pais de família, de pessoas feitas em série e mais ou menos padronizadas nos seus modos de viver, nos seus gostos e, até mesmo no seu modo de morrer (BRANCO, 2001 p. 11).

Evidentemente, o trabalho de assujeitamento ao qual se refere Branco (2001) contou e conta com o dispositivo da educação. No entanto, as falas dos professores se articulam com o repertório teórico apresentado nos capítulos iniciais ao colocar em dúvida a exequibilidade das metanarrativas propostas no âmbito das teorias direcionais da mudança.

> O que a gente tentou passar para os alunos aqui, eles não sentem, lá fora, da mesma forma [P7]

Aparentemente, a despeito dos dispositivos que se engendraram ao longo das últimas décadas, não se logrou a construção do Éden social, de modo que, não obstante aos inegáveis e valiosos avanços tecnológicos, novas e complexas demandas insistem em emergir. Em virtude disso, estabelece-se a percepção generalizada de se estar sempre aquém das expectativas aventadas tacitamente no seio da sociedade. Este quadro coincide com fenômenos estudados por Zygmunt Bauman (2007), segundo o qual, embora tenha havido um grande empenho no trabalho de deciframento do mundo, persistem objetos, ações, fenômenos que não permitem decodificação. A precariedade insiste em velar a existência, e o sentimento de estar no controle cede continuamente espaço à fadiga que se amplia a cada tentativa frustrada. Nas palavras do autor:

> O medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e alimentam o medo mais apavorante e menos tolerável. Essa insegurança e essa incerteza, por sua vez, nascem de um sentimento de impotência: parecemos não estar mais no controle, seja individual, separada ou coletivamente, e, para piorar ainda mais as coisas, faltam-nos as ferramentas que possibilitariam alçar a política a um nível em que o poder já se estabeleceu, capacitando-nos assim a recuperar e reaver o controle sobre as forças que dão forma à condição que compartilhamos, enquanto estabelecem o âmbito de nossas possibilidades e os limites a nossa liberdade de escolha: um controle que agora escapou ou foi arrancado de nossas mãos. O demônio do medo não será exorcizado até encontrarmos (ou, mais precisamente, construirmos) tais ferramentas (BAUMAN, 2007 p. 32).

Harvey (2008), em adição, colabora com esta discussão ao indicar que a constatação da impossibilidade de controle dos eventos pode criar uma atitude de indiferença manifestada no esvaziamento das crenças, a qual pode ser substituída pela adoção de lemas políticos simplistas, tão convincentes quanto perigosos em seu potencial de criar generalizações, estereótipos e inimigos. Neste contexto, aponta para a possibilidade de criação de uma posição intermediária que pratique a recusa às grandes narrativas, porém que acredite na virtualidade de ações de espectro mais limitado, que "*acentua a comunidade e a localidade, as resistências locais e regionais, os movimentos sociais, o respeito pela alteridade etc.*" (HARVEY, 2008 p. 315).

Assim, a articulação dos pensamentos de Harvey (2008) e Bauman (2007) sobre os sentimentos que resultam da percepção da impossibilidade de controle total, somados à análise foucaultiana sobre as instituições de controle, sobretudo em relação à educação como um dos dispositivos voltados a tentativa de controle das contingências (BRANCO, 2001), ajudam a perceber o ambiente escolar como um espaço de conflito, de disputas que se desenvolvem animadas pelo desejo de provocar mudanças sociais, porém sondadas frequentemente pela suspeita de inexequibilidade do projeto. Em outros termos, embora tenha se constituído como parte do instrumental disponível para conduzir uma mudança na sociedade, a educação tem se confrontado com obstáculos que fragilizam o engajamento de professores e alunos, à medida que os esforços empregados parecem ser sempre em vão:

> [...] a gente lida com pessoas de diferentes perspectivas, diferentes meios sociais, estratificações, e a gente percebe que eles estão aí imbuídos de alguns valores que a escola entra nesse meio somente como um engodo, a gente não vê na verdade assim, a gente não vê, de fato, uma questão assim de a escola formar mesmo para essa questão do exercício profissional, o exercício da cidadania, porque a gente vê uma série de coisas que vai no caminho oposto dessa formação crítica, dessa formação cidadã, dessa formação profissional [...]. Infelizmente, nós, aqui, estamos nesse processo de reprodução, a elite se reproduz enquanto elite e a classe trabalhadora se reproduz enquanto classe trabalhadora [P2]

Considerando a educação como um dispositivo de subjetivação e controle, esse professor declara receber na escola pessoas munidas de valores que cumpriria à escola corrigir, tendo em vista a formação de um cidadão apto à vida em sociedade. No entanto, segundo o professor, a escola falha neste intento e assim se configura de modo enganoso por prometer algo que não consegue realizar. Ao mesmo tempo, o professor aponta como consequência a manutenção da desigualdade de classes. A educação, portanto, não logra munir os alunos dos valores necessários para que eles superem sua condição subalterna e, assim, preserva a hierarquia social. Ou seja, nesta perspectiva, ao contrário de colaborar para a mudança social a educação estaria agindo como uma força de manutenção da ordem a qual se deseja superar. No entanto, nossas análises vão demonstrar adiante que, em lugar de questionar a metanarrativa da mudança social entendida como o estabelecimento de uma sociedade próspera e livre de conflitos a ser alcançada pela formação de cidadãos adequados, os professores tendem a defender a exequibilidade deste projeto desde que a educação seja reformada. Neste entendimento, portanto, o problema não se situa na meta a ser alcançada e sim no método utilizado. No entanto, a quem seria pertinente que houvesse tamanha assimetria entre o que se espera da educação e o que ela efetivamente tem realizado? Os professores têm um palpite: o desmantelo do processo educativo talvez sirva a interesses de classe, como sinalizaram os teóricos do currículo crítico e a fala a seguir.

> Em relação à cidadania, tem que, assim como falou, só está sendo conveniente mais para a classe dominante, porque eles estão dominando a gente e a gente acaba aceitando [...] [P8]

Na opinião dos professores, as desigualdades sociais não se sublimam diante da tentativa de equalização de oportunidades que a educação se propôs a promover. Assim, a elite se reproduziria como elite, e os pobres se reproduziriam como pobres. Desta maneira, o processo educacional se tornaria um engodo por não atingir as metas socialmente atribuídas a ela. No entanto, na análise dos professores, os filhos das classes abastadas estariam protegidos deste problema por frequentarem escolas privadas, as quais, na opinião dos professores, teria uma qualidade superior.

> [...] voltando aquilo que a gente estava falando, como preparar, também o aluno, essa mudança social nele, eu vejo até a comparação do público que eu tenho na rede pública e o da privada. Então você, no caso, aqueles que estão na rede privada, que tem um amparo até maior por conta que os pais estão pagando e tudo, então eles têm uma consciência melhor do que é ser um cidadão, do que é ir ali saber o que são seus direitos e seus deveres como cidadão. Um dos exemplos que eu tenho seguido, quantos alunos da rede particular que eu tenho, muitos deles têm um poder aquisitivo bom, todos eles foram para as ruas manifestar contra o aumento da passagem, sendo que eles não dependiam dos ônibus e, aqui, eu não vi ninguém ir se manifestar. Então é aquela questão mesmo, a educação, realmente, é primordial, porque eles não precisavam, mas eles foram para as ruas se manifestar a favor daqueles que estavam aqui precisando do aumento lá dos vinte centavos. [P5]

Percebe-se nessa fala que apesar das incertezas sobre a ordem social, apesar da distância entre a meta de uma sociedade melhor e a melhoria efetiva da sociedade, preserva-se a fé na possibilidade de mudança social por meio da formação de cidadãos. O raciocínio acima aponta que, havendo uma educação de qualidade (a qual estaria disponível apenas nas escolas privadas), as pessoas se tornariam boas cidadãs e atuariam pela mudança social. Mas, se a educação é ineficiente (o que ocorreria na escola pública), não se forma um cidadão mobilizado pelas causas sociais.

A despeito da controvérsia sobre a qualidade do ensino privado, é interessante notar que se afirma haver uma correlação entre a qualidade da educação obtida pelos alunos e o engajamento dos mesmos em questões sociais. Nesta perspectiva, uma boa formação acadêmica forneceria subsídios para que o aluno reconheça seus direitos e lute por eles, isto é, porte-se como um cidadão deve se portar e, assim, colabore para a mudança social. Por outro lado, afirma-se uma desigualdade em termos de qualidade entre a educação pública e privada, sendo a

segunda melhor porque haveria um “amparo maior”, já que os “pais estão pagando”. Ao mesmo tempo, é curioso notar o entendimento de que o transporte público seja um serviço destinado a uma determinada classe social e que, mesmo não tendo necessidade de usufruir do serviço público de transporte, os alunos da rede privada teriam ido lutar em favor daqueles que necessitavam, mas que não eram capazes de reivindicar o direito por falta de educação adequada.

As comparações entre a rede pública e privada de educação surgiram de forma espontânea nas falas. No geral, afirma-se que professores de ambas as redes têm a mesma capacidade profissional, no entanto indicam haver maior qualidade de ensino na rede privada. Este aspecto é relevante, pois reforça a ideia, aparentemente difundida entre professores, de que, havendo uma estrutura apropriada, obtém-se a formação de um cidadão adequado. A diferença, segundo os professores, localiza-se na administração empreendida pelo Estado, o qual se encarregaria de inviabilizar o trabalho dos professores

> Eu acho assim, do meu ponto de vista, uma coisa humanamente impossível, um professor conseguir alfabetizar quarenta e oito alunos, cinquenta alunos, acima de trinta e cinco alunos, que é um absurdo para a alfabetização, eu vejo mais assim, a questão da educação, questão assim, de contenção de gastos, mais uma preocupação, assim, com a quantidade, quantos eu vou poder colocar dentro de uma sala de aula, do que, realmente, com essa questão da qualidade da educação. Então eu acho que o Estado e a gente enquanto professor, e a gente enquanto instrumento do Estado, pecamos nesse sentido, não tem suporte para dar essa formação de qualidade com essa grande quantidade de pessoas e com tudo isso que já vem atrapalhando na sequência do processo [...] eu vejo que, no estado, tem excelentes professores, muitos professores que trabalham no estado trabalham também na rede privada, são excelentes profissionais, mas, infelizmente, esses trâmites que mais atrapalham do que ajudam aí, no caso, acabam aí fazendo um serviço ou cumprindo com a sua missão, com a sua, com o seu trabalho de uma forma que não é plenamente satisfatória nem para ele enquanto profissional, que não vê o seu serviço render frutos, para a gente, assim, que é um serviço, que é uma mão de obra que, para gente formar, assim, não é do dia para a noite, sabe que a formação é continua, essa questão da formação contínua, ela vai juntando aos poucos para, na frente, lá na frente, o processo ser uma coisa mais coesa e que, infelizmente, essa falta de coesão atrapalha tanto na formação quanto no direcionamento da escola, que ela deveria dar para a sociedade, e, do nosso lado aqui, a gente fica entre a cruz e a espada. [P2]

Neste depoimento aponta-se a má gestão dos recursos como responsável pela situação da educação pública: o excesso de alunos em sala de aula e as constantes mudanças de direcionamento pedagógico vivenciadas por professores da rede pública estariam minando a capacidade do corpo docente e

impedindo a realização dos objetivos estipulados para a educação. Neste sentido, o professor não consegue “cumprir sua missão”. Este fato, segundo depoimentos, não se repetiria na rede privada, onde se paga e se recebe a educação.

> Você está pagando ou você está recebendo o conhecimento, não importa se você paga ou não uma universidade, mas, quando está ali, você está ganhando um conhecimento. Se você paga, se você paga você, você tem, aquele conhecimento está sendo transmitido para você. [P6]

Os efeitos da desigualdade social no campo da educação também se manifestam por meio da ideia de “berço”. Segundo entendimento dos professores, a existência de um capital social e cultural (BOURDIEU, 2011) conferiria vantagem a alguns seguimentos da sociedade. Mesmo assim, expressa-se a crença de que a educação de qualidade possa igualar essa diferença, desde que ajustada da maneira correta.

> Igual, a gente vê a maioria de nós que estudamos em escola pública, a gente não tem as mesmas condições de entrar em uma USP, em uma UNIFESP, porque a nossa formação já é, de certa forma, deficitária. Muitos de nós tem familiares, pai, mãe, tios, a maioria deles analfabetos, então a gente não tem, assim, aquele berço pra lidar com as palavras, igual alguém que nasceu em uma família melhor. Então eu acho que, quando você se torna um cidadão que tem conhecimento, então isso aí fica mais fácil pra você ter acesso. É igual a você falar de economia, o que o pobre, igual a gente que vem de uma escola pública, conhece de economia, é se o nosso salário chega até o final do mês. O cara lá que é filho de alguém que tem uma condição social melhor do que a nossa, ele vai conhecer de bolsa de valores, de balança comercial, ele conhece um pouco de tudo. Então eu acho que assim, quanto mais preparado o aluno estiver, mais condições ele vai ter de se tornar um cidadão vencedor. [P7]

O debate acerca das desigualdades sociais e do papel da escola na superação destas desigualdades circunda o pensamento crítico sobre o currículo. Neste âmbito, a educação teria por missão desvelar as contradições de classe para fornecer subsídios para que a sociedade se transforme. No entanto, as falas denotam uma pluralidade de concepções sobre a mudança social e sobre o papel da educação no processo, já que, apesar das várias menções ao caráter desigual da sociedade e da existência de uma escola voltada para a elite e de outra voltada aos mais pobres, há discursos no sentido da superação individual dos obstáculos.

> Muitos de nossos alunos quando termina aqui o ensino fundamental II, que é a oitava série, nono ano, ele mal sabe que ele tem o direito, tem uma ETEC esperando ele. Ele mal sabe que é a ETEC que está ali. Fala, “professor, mas eu vou concorrer com o outro da escola lá, que é particular”, eu falei, “não, mas a diferença está nisso, você vai dar o máximo de você, mas está lá esperando você” [...] [P6]

Esta pluralidade pode ser um artefato das inúmeras disputas que se sucederam ao longo do tempo e ao redor da constituição do currículo escolar. Neste contexto, Apple (2006) afirma que as práticas escolares, notadamente o currículo, não se constituem forma inocente e apolítica. A educação, por meio da seleção de conteúdos curriculares, intentou socializar grupos cujas características se demonstravam inadequadas a um determinado modelo social, ao mesmo tempo procurou tornar os indivíduos economicamente mais eficientes. Estes dois objetivos se associam à promoção de um tipo de evolução social comprometida com a meta de formação de uma sociedade capitalista, industrializada, urbana e industrial. Desta maneira, a educação se devotou ao disciplinamento dos corpos e das atitudes, do ensino do valor do trabalho e da obediência, da aceitação a regras arbitrárias sem contestação. Destaque-se que o desenvolvimento deste modelo educacional também provocou a exclusão de determinados seguimentos sociais da escola, como denunciou Bourdieu (2011). Além disso, este mesmo modelo serviu para criar e reverberar modelos sociais promotores de desigualdades como demonstrado, por exemplo, em relação às questões de gênero (JUNQUEIRA, 2012). Desta forma, o suceder constante de novas perspectivas teóricas sobre o papel da educação em relação à formação para a cidadania e em relação à mudança social, no lugar de uniformizar as ações e o pensamento neste âmbito, promoveu a heterogeneidade de concepções sobre o tema, o que se manifesta nas falas dos professores os quais se reportam às injustiças sociais, à manipulação promovida pelas classes dominantes ao mesmo tempo em que defendem o mérito e a possibilidade individual de superar obstáculos.

No caso do Brasil, por exemplo, como apresentado no capítulo “Educação, Cidadania e Mudança Social”, a educação se estabeleceu desde o período colonial como instrumento político, seja para fazer expandir a fé católica e os costumes ocidentais à época dos jesuítas, seja para subsidiar o ingresso da nação no capitalismo industrial durante o início do século XX (HILSDORF, 2005). No decorrer do século, somaram-se aos esforços de formação do cidadão ordeiro e trabalhador

as preocupações com a constituição de um indivíduo crítico, capaz de refletir sobre seu compromisso com a mudança social, capaz de saber-se parte de um estado de coisas cujo desvendamento o levaria a conscientização (FREIRE, 2002). Os ecos destas ideias ainda reverberam e animam o cotidiano escolar. Desta maneira, percebe-se um compromisso dos professores com a mudança da sociedade a qual se daria a partir da formação adequada de um tipo de cidadão; no entanto, não há um consenso ou uma clareza a respeito de como seria esse cidadão. Aparentemente, as concepções tradicionais e críticas do currículo se sedimentaram, se mesclaram e formaram um conglomerado de noções acerca da formação do cidadão e da promoção da mudança social. Conforme sinalizado pelas falas a seguir:

> Mostrar que tem um mundo lá fora. Que ele tem voz, que ele pode lutar. Outros bons tentam FUVEST, tentam tudo o que é possível e de exercer o direito dele, que esse é o que nós queremos, que ele corra atrás do direito dele [...] É mostrar que ele tem uma oportunidade. Eu acho assim, um cidadão de verdade, ele tem o seu direito garantido, é saber valer esse direito garantido, é buscar as oportunidades que são dadas, de fato, aquilo que é seu de direito, porque a gente vê muitos, assim, quando termina, ficam perdidos. Não adianta você chegar no jovem e falar, “bom, eu gostaria de ser médico”, mas é uma coisa, parece tão distante e não é, não é [...] [P6]

> Nós, professores, acho que, em geral, trabalha para o aluno ser protagonista, ele participar, ele estar atuante não só na escola, mas no mundo, ele ser crítico. Que nem o [...] estava falando em relação à política, ele poder votar, mas ele saber por que ele está votando, qual o objetivo, por que ele vai votar naquele político, naquele vereador, naquele candidato, esse é o objetivo do professor [...] O objetivo nosso é formar cidadãos críticos, participativos, que a gente consiga com que ele respeite, ele saiba o limite do que é certo, do que é errado, dele estar podendo participar, dele estar podendo questionar. [P10]

As duas falas pertencem a professores de uma mesma escola que atuam com as mesmas turmas. Na primeira, para ser um cidadão promotor da mudança social é preciso lutar e lutar é passar na FUVEST[11], exercer o direito de cursar o ensino superior público e ascender socialmente, é aproveitar as oportunidades que “são dadas”. Manifesta-se aqui a ideia da existência de oportunidades que estão

---

[11] A FUVEST, Fundação Universitária para o Vestibular é a instituição responsável pela seleção dos alunos que ingressarão na Universidade de São Paulo e se constitui como um dos processos seletivos mais concorridos do país.

disponíveis a todos os que se dedicam, nessa perspectiva, se mais alunos se esforçarem para progredir, o conjunto da sociedade progride. A educação nesta seara de pensamento deve estimular o estudante a se aprofundar nos estudos e disciplinar-se para conquistar metas profissionais. Na segunda fala, demonstra-se a preocupação em formar o aluno protagonista da mudança social, a qual teria um caráter político. Seria preciso ensinar o aluno a ser atuante em seu meio, votar de forma consciente e questionar a ordem social. Nesta segunda concepção, a educação estaria voltada a uma formação crítica.

Em resumo, até esse momento, esse texto procurou sinalizar que há um sentimento de ambiguidade por parte dos professores em relação à educação. Defende-se a importância da educação como dispositivo capaz de formar cidadãos engajados na mudança social. As noções de cidadania e mudança social, neste escopo, são plurais e derivam tanto de visões alinhadas ao campo evolucionista como vinculadas à tradição do materialismo dialético. Em consonância, as expectativas dos professores acerca do currículo também variam desde a defesa de um currículo mais tradicional até o currículo crítico. Em paralelo, o conjunto das falas revela certa decepção com o estado atual da sociedade a qual se traduz nas menções sobre a desordem, sobre o individualismo, sobre “coisas bárbaras” que estariam acontecendo. No entanto, no lugar de repensarem a factibilidade da existência de uma sociedade ideal a ser alcançada com ajuda da educação, os professores apontam a ineficácia da educação pública como responsável, pelo menos em parte, pela estagnação social. Confirmam esse pensamento ao sinalizarem o suposto sucesso da rede privada de ensino. Por fim, elegem a estrutura governamental como o grande obstáculo ao desenvolvimento da educação pública e, como consequência, ao estabelecimento de uma sociedade melhor.

Reafirma-se, portanto, a crença na importância da educação na transformação da sociedade, porém, diante das mazelas que não cessam de desfilar ante os olhos de todos, projeta-se sobre a educação (sobremaneira sobre a figura do professor) a condição da ineficácia, impotência, incompetência e, ao mesmo tempo, de esperança e fé. Assim, os professores, como membros da sociedade, combinam o desejo de contribuir para uma mudança social com a insegurança de quem se apercebe da falibilidade de seus métodos. A interação entre os três professores a seguir manifesta de maneira exemplar este misto de fé e incerteza:

> Então eu acho que se eu contribuir para uma sala, eles vão ter filhos, netos e por aí vai, então eu acho que eu consigo multiplicar essa corrente do bem e sei lá, nas minhas aulas, abrindo a mente deles, a questão crítica, tirando o senso comum para o lado do senso crítico. Abrindo a mente para esse mundo, para essas falsidades que existem aí, eles não estão, não são, como se diz, eles são novos ainda, então eu estou abrindo os olhos deles para um novo caminho que está surgindo aí, mais ou menos é isso. [P1]

> Quando eu iniciei na profissão, eu tinha muitos sonhos, pensava assim, como o [P1] trouxe, nessa questão da mudança, mas a gente percebe que é muito difícil, principalmente quando você tem forças opostas trabalhando contra isso [...] [P2]

> Mas eu acredito que eu sou como o [P1], ainda tenho muita esperança. [P5]

Neste caso, os professores se dividiram entre os que ainda sonham e os que não sonham mais. Os que têm mais tempo de profissão manifestaram a frustração de seus objetivos iniciais. Afirmam ter se dedicado a uma tarefa considerada nobre e na qual acreditavam em princípio, mas indicam terem percebido, ao longo da prática, a impossibilidade de colocar os projetos em ação e concretizar parte de seus objetivos. Nota-se nos depoimentos que a distância entre o que se projeta para a educação e o que efetivamente se faz na escola conta com o apoio da academia, a qual, segundo os professores, colaboraria para gerar expectativas que seriam infundadas, para recomendar ações que se demonstram ineficazes e, assim, deixar os professores com a sensação de não terem sido alertados e preparados para os desafios que se apresentariam no cotidiano.

> Infelizmente, a realidade não é tanto assim, porque é outra. A gente vê que a realidade, vê que é totalmente outra realidade na educação [...]. A gente vê na faculdade que é uma coisa, vamos chegar na escola, vamos fazer isso aqui, mas aí chega na escola é totalmente diferente [...] [P4]

Haveria, neste sentido, uma dicotomia entre o real – representado pelo cotidiano da escola – e a teoria – que seria o que se estuda na faculdade. Este pensamento nos convida à retomada da discussão realizada nos capítulos iniciais acerca da fixidez de que se imbuem alguns saberes. Assim como se defendeu a não existência metafísica da “mudança social”, “do cidadão”, “da teoria” do currículo, se pode perfeitamente discutir até que ponto a aceitação do caráter metafísico de

tantos conceitos tenha contribuído para esta percepção de descolamento entre o real e a teoria. De modo simplório, poder-se-ia dizer que, partindo do pressuposto da existência de “uma mudança social” a ser provocada por um “tipo específico de cidadão”, mediante a aplicação de “um método educacional” determinado no escopo de “um currículo”, estabelecer-se-ia uma fórmula que uma vez aprendida na universidade e aplicada na sociedade, traria os resultados previstos.

No entanto, não poderíamos acatar na esfera do referencial teórico que guia esta dissertação, a possibilidade de relações tão mecânicas e previsíveis. No lugar disso, defendemos que qualquer produção no campo do conhecimento precisa ser acolhida como um ente mutante sobre o qual nosso poder de ação não é nulo, nem absoluto. Não há teoria que permita o alcance do real porque o real não precede a teoria; o real é criado no discurso que se produz sobre ele. A sociedade, a educação e o cidadão não habitam o mundo das formas, no entanto, quando a educação admite a possibilidade de um tratamento ontológico das relações sociais, ela corre o risco de estar sempre voltada a arquétipos e desprezar o potencial estratégico de aceitar a verdade e o saber como artefatos das diversas intervenções que se produzem incessantemente na sociedade.

Pensando a partir de Tomaz Tadeu da Silva (2010), poder-se-ia dizer que há potência em se admitir o currículo como um artefato socialmente produzido, para que os desejos da sociedade se coloquem em ação, entretanto, para que estes desejos tenham chance de se concretizar, mesmo que em parte e provisoriamente, também é importante que se aceite o currículo, entendido como a síntese das práticas educacionais, como um emaranhado de tensionamentos que se articulam de modo contingente. A partir deste pressuposto, torna-se possível interagir de maneira mais consciente com este emaranhado, de modo a adicionar os tensionamentos que se julgar conveniente. Esta postura difere daquela em que se aceita passivamente uma teoria e depois se lamenta sua incapacidade de dar conta das demandas que surgem cotidianamente. Nas palavras de Silva (2010):

> [...] O fetichismo iria servir para designar o ato social fundamental que torna possível, precisamente, a existência de uma ciência social, isto é, aquele ato pelo qual as pessoas tomam como fato, como coisa, aquilo que não passa de artefato de sua própria criação. Esquecendo-se do ato de criação, passam a atribuir àquilo que criaram um poder transcendental, fetichizado (SILVA, 2010 p. 83).

As análises feitas até agora nos permitem afirmar que, não somente as teorias sobre a mudança social, a cidadania e o currículo se imbuíram de um poder transcendental, como a figura do Estado também se consolidou como um ente portador de todo o poder. Este, como apontado em outros momentos deste texto, surge como o agente que impõe dificuldades em relação ao trabalho da escola. Gostaríamos de explorar essa posição de desconfiança perante o Estado de modo a corroborar o questionamento do modelo social assentado no estabelecimento do Estado moderno e, simultaneamente, fortalecer a crítica acerca da eleição das sociedades industrializadas ocidentais como parâmetro de desenvolvimento e modelo a ser emulado por processos de mudança social como propunham evolucionistas.

A adoção dos modelos de democracia, republicanismo, burocracia estatal, em conjunto com todo o aparato pensado como ideal a ser perseguido pelas nações periféricas, parece não contemplar a diversidade de demandas que se apresentam cotidianamente. Observe-se, no entanto, que a crítica aos alicerces do Estado moderno não se consagra como parte de um posicionamento binário do tipo em que se defende um ou outro modelo de governo e organização do Estado. Trata-se, porém, como debatido no capítulo “Trajetórias de Mudança”, de cogitar novos arranjos políticos que rompam com metanarrativas e permitam rearranjos que sejam convenientes, à medida que as contingências apresentem oportunidades para o estabelecimento de novas configurações nas relações de poder. Desta forma, usando as ferramentas teóricas oferecidas por Foucault:

> Problematiza-se diretamente o como se governar e ser menos governado em nossa atualidade, buscando mais autonomia, partindo da constatação fundamental dos procedimentos postos em ação pelas estruturas de poder moderno para conhecer e dirigir a vida dos indivíduos. [...] Reflete-se aqui a vontade de não se deixar governar a qualquer preço, pois a noção de uma vontade definitiva de não ser governado não se apresenta como algo que seria um anarquismo fundamental, que seria como a liberdade originária absolutamente indócil e ao fundo de toda governamentalização (SEIXAS, 2011 p. 342-3).

Pensando a partir de Foucault (2013a), poderíamos observar a existências de brechas nas grandes estruturas de poder; no entanto, o discurso sobre a onipotência do Estado se impõe de maneira a imobilizar ações políticas que se desenvolvam em um espectro local. Desta forma, os professores consideram-se enredados e

capturados por uma estrutura que os condiciona a agir de maneira oposta ao que estimam ser apropriado para a educação. Ao mesmo tempo, quando se apercebem dos equívocos cometidos pelo poder público e tentam iniciar um movimento de debate, sentem não possuir a notoriedade necessária para interferir nas decisões.

> A gente ouve sempre aquilo que está preestabelecido e determinado e cumpra-se, e a gente percebe que, do lado de cá, existe muitas vozes, mas que não têm esse espaço, não tem essa notoriedade para alcançar aquilo que, de fato, é interessante para a educação [P2]

> Governadores entram e, junto com eles, secretários também, o que muda sempre é secretário e o secretário quer fazer alguma coisa para mostrar que está fazendo alguma coisa sem ter uma avaliação geral daquilo que vai ocorrer, a repercussão que vai ocorrer aquilo, então ele faz aquilo e joga, praticamente, na rede sem uma pesquisa em cima daquilo, será é viável ou não, isso aconteceu com a Rose, Chalita, eu vi essa reformulação nossa agora, também, e a essa última agora que está tendo, também, essa reformulação, e não é pedido em nenhum momento a opinião dos professores quanto às reformulações [...]. [P3]

> [...] nós temos excelentes pensadores, excelentes escritores na área da pedagogia, que escrevem muito bem, mas a realidade nossa, cada dia, numa sala de aula, é diferente [...] É um currículo totalmente ao contrário do que nós trabalhamos, nós queremos uma coisa para fazer um jovem crítico, pra ele ser um formador de opinião. E, quando a gente vê, muita coisa acontecendo por aí, nós vamos com currículo totalmente, às avessas [...] Chegava um rapaz, um garoto ou uma moça e sai daqui diferente, eles vão mudando, então eles mudam, não só fisicamente, como a cabeça dele está mudando e esse é o nosso trabalho. Bom, e nós não somos vistos por isso, não somos vistos por essa transformação [...] [P6]

> Porque em nenhum momento nós somos consultados do que nós queremos para a nossa sociedade. Para eles, o importante é só o voto. A gente vai lá, vota, escolhe os candidatos, mas depois a gente não tem esse retorno que a gente espera. E em outros casos, quando é conveniente para eles, a população não precisa ser consultada, porque ela também não pode ter uma opinião formada de uma determinada coisa. [P7]

Segundo as afirmações dos professores, o cidadão apreende a ação do Estado como autoritária, à medida que este se demonstra pouco inclinado às reivindicações advindas da sociedade. Este mesmo raciocínio poderia gerar a hipótese de que o Estado trata o conjunto das impressões do povo sobre variados temas como irrelevante ou indigno de confiança. Neste âmbito, o status de não notoriedade dos professores, frente ao conhecimento acadêmico que dita as normas da educação, a despeito do que os professores entendem e pensam, associa-se ao

centralismo nas decisões governamentais, quando se permite instrumentalizar nas políticas públicas. Esta questão se remete à análise de Foucault sobre as relações de saber-poder, segundo a qual os regimes de verdade se legitimam na forma do discurso científico e das instituições que o produzem e, portanto, estão submetidos a normas que regulam sua aparição e circulação. O conhecimento produzido nesta relação se movimenta com o estatuto da verdade e cria relações de poder que criam sujeitos e articulam hegemonias (FOUCAULT, 2013).

Assim, os professores entendem ser aqueles que deveriam possuir o estatuto da verdade para falar sobre a educação e o que for pertinente a ela. Os intelectuais do campo da educação, em conjunção com a máquina estatal, por sua vez, defendem possuir o aval da ciência para debater os mesmos objetos. Nesta relação, as falas dos professores parecem menores frente às falas dos que ocupam postos mais valorizados na hierarquia do saber-poder. Desta forma, cria-se uma dicotomia entre o “eles” que escrevem e o “nós” que acatamos e executamos. Em consequência, a sensação de silenciamento manifestada pelos professores enfraquece a potência de colaboração entre aqueles que se debruçam sobre a educação. Neste contexto, a criação de relações mais horizontais e colaborativas seria benéfica, à medida que valorizaria experiências locais e a capacidade de auto-organização das pessoas. Pensando a partir de Foucault, talvez fosse interessante que a academia repensasse seu papel, sobretudo no que diz respeito à sociedade, seus problemas e as possibilidades de mudança.

> Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. [...] Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da consciência e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco a frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘ consciência’, do discurso. (FOUCAULT, 2013a p. 131)

Em complemento à ideia da oposição entre os professores e o Estado que os silencia, surge a concepção de um Estado que se coloca como barreira diante dos processos de mudança. Esta perspectiva se alinha a um modelo de pensamento que entende as mudanças sociais como processos de larga escala, ou seja, se o

opositor é o Estado, pode-se inferir que a mudança pretendida estaria contida no âmbito territorial da ação estatal. Não se nota em nenhuma das falas menções a ações locais. Mesmo a vida dentro do prédio escolar é sempre descrita como um produto das articulações de poder que ocorrem nas mais altas esferas políticas. Há certa descrença no potencial de ações que se esquadrinhem em uma escala de espaço-tempo menor. Este ponto reafirma a tendência moderna, discutida nos capítulos iniciais, de considerar a mudança social como um processo eminentemente macrossociológico.

Os estudos de Sztompka (2005) apontam que a mudança social, contudo, não se refere apenas a transformações ocorridas em nível mundial ou continental, há mudanças que se desenvolvem no interior de instituições, em comunidades, em movimentos sociais, ou seja, na meso e microescala. Ele considera que todas essas escalas se afetam continuamente ao longo do tempo. Complementarmente, Tilly e Wood (2010) enfatizam o papel dos movimentos sociais que atuam localmente como ponto de partida para processos de mudança em diferentes escalas de tempo e espaço. Estes movimentos sociais, ainda de acordo com Tilly e Wood (2010), podem atuar contra forças institucionais do Estado, mas também podem se articular com agentes do poder político instituído para promover transformações. Em paralelo, Foucault, ao se debruçar sobre as relações de saber-poder, concluiu que a capilarização do poder estatal, realizada por meio das diversas instituições de controle, terminou por tornar mais complexa a trama política. Isto é, a proposição de que a máquina estatal seja a grande antagonista dos processos de mudança, pode ser relativizada, não por se admitir a impotência do Estado no controle da vida, ao contrário, sabe-se perfeitamente o modo como o Estado se vale do seu espectro de ação para por em prática o biopoder (BRANCO, 2011). No entanto, compreende-se neste campo teórico que a admissão da existência do poder posto em ação pela máquina estatal, não condiciona a admissão da ausência de poder em outras esferas. Nas palavras de Foucault,

> O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele será localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus

> intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2010a p. 26)

Admitir o caráter relacional do poder, entretanto, não significa defender a total liberdade de ação e a autonomia de cada indivíduo no perfazimento da sua trajetória. Consequentemente, não se advoga a possibilidade idílica de que os problemas sejam solucionados instantaneamente por diligência dos atores envolvidos. Nesta perspectiva, é relevante que se considere a não existência da total submissão às circunstâncias, assim como a impossibilidade de uma liberdade intrínseca ao ser humano. Isto é, "*não se pode confundir a percepção comum de não ser totalmente governado com a de não ser governado de qualquer modo*" (SEIXAS, 2011 p. 342-3). Portanto, se as ações de mudança social se projetam exclusivamente em direção ao Estado, perde-se de vista a possibilidade de atuação local, vilipendia-se a eficácia da coletividade e das fraturas que podem ser exploradas dentro das instituições. A saída da macroescala compreende a observação da potência contida na micropolítica, especialmente, nas relações que os indivíduos estabelecem consigo e com aqueles que estão ao seu redor, as quais poderiam se guiar pela necessidade da criação de uma vida ética, que resista às táticas de governamentabilidade[12] empregadas pelo Estado e se valha do que Foucault chamou de práticas de liberdade, isto é, a exploração das diáclases que surgem e colaboram para a fragilização dos grandes sistemas normatizadores (GALLO, 2011). Diante disso, é interessante que se tenha no horizonte

> [...] a possibilidade de os seres humanos fazerem coletivamente algo de si mesmos quanto seres de livre atividade, isto é, suscetíveis de desencadear e integrar processos de agenciamento (nos quais são agentes) em vez de apenas sofrerem atos de assujeitamento [...] (SARDINHA, 2011 p. 107)

No contexto da educação, trata-se de tomar parte dos acontecimentos, não no sentido de controlá-los, tampouco no sentido da submissão às circunstâncias, mas na intenção de aproveitar as brechas que surgem para que novas intervenções se possam engendrar, mesmo que estas ações pareçam minúsculas e

---

[12] A governamentabilidade, segundo Foucault, refere-se à razão de Estado, às ações postas em prática pelo poder institucional, tendo em vista a estruturação do campo de ação da população ao mesmo tempo em que procura regular a vida dos indivíduos sob a prerrogativa da manutenção da segurança.

insignificantes. Desta maneira, Deleuze e Guattarri (2012 p. 103) concordam ao defenderem a importância daquilo que “vaza”, que “escapa às organizações binárias” como elementos capazes de fazer mover articulações rígidas. Portanto, não se deve abandonar a micropolítica, a escala molecular, ao mesmo tempo, não se deve pretender mudanças universais e eternas. Afinal, como se poderia desprezar a força contida na singeleza de pequenos atos como o relatado a seguir?

> [...] eu falo a eles, que eles, não é porque eles estão fazendo errado que você também vai fazer e eles podem fazer o certo, porque você está fazendo o certo. Eu dou o exemplo de mim, que eu, todo dia, na entrada, eu vou no portão. Principalmente no período da noite e eu dou boa noite para todos, todos os dias. No começo, poucos respondiam, depois eles foram mudando, a maioria respondia. E assim, ainda existem alguns que não respondem, mas às vezes passa com fone, não escuta. Mas, um exemplo, de você estar dando boa noite, de você se preocupar com ele, de você mostrar que ele tem alguém que se preocupe. [P10]

Que diferença um “boa noite” pode fazer? Em uma sociedade onde se lamenta a falta de cordialidade, onde se tem a sensação de se estabeleceu o paradigma do “todos contra todos”, em escolas onde se lamenta a interferência do crime organizado no cotidiano escolar, a presença de um professor que aborda cada aluno cotidianamente para dizer que se importa, cria parcerias e estabelece laços. Neste cenário, muitas intervenções positivas podem se articular. Não se trata de ser piegas; trata-se de agir de acordo com as possibilidades que se apresentam. Em outra perspectiva, não se pode desconsiderar os pequenos atos de rebeldia dos estudantes ao se fazer uma análise sobre a maneira como atuam politicamente no interior da escola. Neste contexto, houve uma reclamação generalizada entre professores e gestores em relação à maneira como os alunos tratam os materiais escolares que recebem do Estado. Os professores diziam que os alunos não preservavam o material recebido, no entanto, os mesmos alunos que costumam não zelar pelos apetrechos, ficam absolutamente indignados quando, por um motivo qualquer, o material não lhes é fornecido. Em complemento, parte dos professores parece não concordar com atitudes classificadas como “assistencialistas”, pois avaliam que estas ações colaboram para que as pessoas se acomodem, não busquem seus direitos e fiquem reféns do governo:

> Eu vejo que muitos têm medo de pôr a cara a tapa, de ir lá reivindicar, porque, por trás, tem um assistencialismo. O Bolsa Família, o Renda

> Cidadã, então esse, muitas vezes, ele não vai atrás, porque ele tem medo, ele tem medo, fala assim, “não, mas se eu for reivindicar alguma coisa ou se eu for, eu vou perder esse direito” [...] muitos precisam, mas você tem que vincular isso a alguma coisa, como a [P9] falou, não é dar o peixe para a pessoa, é ensinar a pessoa a pescar. De que maneira é isso? O jovem estar dentro da escola, que ele possa ser frequente, que ele possa ter boas notas. Porque quem recebe, tanto faz se o filho está indo ou não. “Está com falta? Vou perder meu benefício?”, assim não vai faltar mais, mas em nenhum momento ele está questionando o baixo rendimento. Não é cobrado. Podemos vincular? Sim, tem muitos que precisam, mas, pra isso, pra que eu faça essa exigência de um adulto na escola, eu preciso, também, como a [P7] falou, se eu sei dos meus direitos, tenho que saber os deveres. Então eu tenho que ir lá, tenho que estudar, tenho que tirar nota. Então disso é ruim o benefício, vir pra fazer um mundo onde os pais não estão preocupados. [P6]

> [...] igual, em relação aos materiais [escolares], é o assistencialismo, ele sabe que tem aquilo, agora, quando falta, você está acomodado, “faltou aqui, então vou cobrar” [P8]

> Hoje em dia, começa o ano, o aluno fala assim, “não vou comprar caderno, porque agora o governo dá. Não vou comprar lápis, o governo vai me dar” [...] quando você chega numa sala de aula e tudo mais, teu aluno, “ah, estou sem caneta”. Ele recebeu dez. Ele vai aonde? Ele vai na secretaria, parece papelaria, parece papelaria. Buscar caneta, buscar lápis, buscar borracha. [P6]

A despeito das polêmicas e polarizações em torno de programas sociais desenvolvidos no nível federal nos últimos anos, analisadas em conjunto, as falas acima trazem a discussão sobre os significados da instituição escolar para alunos e para seus familiares. Em primeiro lugar, caberia perguntar por que os materiais escolares fornecidos pelo governo são destruídos e abandonados por parte dos alunos. Não seria este ato uma expressão de rebeldia, ainda que pouco articulada e não intencional, contra o próprio Estado? Não seria o equivalente ao sentimento expressado pelos professores em relação à maneira como se sentem oprimidos e relegados a atores passivos nas políticas públicas? Não seria uma recusa a posição de pessoa que necessita de ajuda? Por outro lado, o fato de um aluno, ou da família dele, reivindicar que o material seja distribuído manifesta acomodação ou uma postura crítica? As falas são contraditórias neste sentido: os professores tendem a dizer que os alunos e seus familiares são pouco engajados e que a escola não tem colaborado para que eles aprendam a exercer a sua cidadania. Em teoria, segundo parte das falas, a distribuição de benefícios agravaria este quadro, já que os

cidadãos deixariam de atuar politicamente por medo de perder benesses sociais. No entanto, o ato de exigir a distribuição de materiais e de usufruir de benefícios não seria parte do que é compreendido como direitos e deveres do cidadão? Assim, coloca-se em questão a diversidade de entendimentos sobre o que são direitos e deveres. Provavelmente, na perspectiva dos alunos, é parte de seu dever exigir o direito ao material escolar gratuito. Na perspectiva de alguns professores, contudo, esta atitude revela que, ao contrário de buscarem uma maneira de comprar o material por conta própria e sair da condição de pessoa que precisa de ajuda, os alunos e pais se mantêm confortáveis ao aceitar o material “dado”.

De maneira sintética, as análises viabilizadas durante esse processo de escrita têm assinalado para uma questão de escala, já que de modo geral, as manifestações dos professores sobre os problemas sociais e suas respectivas soluções estariam sempre vinculadas ao ente Estado. Ele seria o responsável pela criação de políticas educacionais notadamente inadequadas, criadas por técnicos e especialistas que não pertencem ao cotidiano escolar e que se vedam às percepções e contribuições dos mestres. Em paralelo, o meio acadêmico surge como mais uma instituição (muitas vezes vinculada ao Estado), que reverbera teorias que seriam de pouca utilidade diante da realidade da educação. Esses processos em conjunto se colocam como entraves à formação de um cidadão capaz de percorrer as trilhas que levam à mudança. Neste contexto, os professores entrevistados se afirmam duplamente subalternos: uma vez por pertencerem às classes sociais financeiramente menos favorecidas, outra por serem ignorados na constituição dos projetos para a educação.

No entanto, quando perguntados sobre como seria uma sociedade transformada, os professores se remeteram a posições difusas que não permitem a verificação de um compromisso consolidado com uma vertente específica dos movimentos filosóficos que se debruçaram sobre o estudo da mudança. Contudo, veem o suceder dos fatos como um encadeamento lógico de acontecimentos, cuja linearidade deveria conduzir a um futuro sempre melhor e, portanto, assustam-se com a permanência de situações que consideram “bárbaras”. Ao mesmo tempo, não se reportaram apenas a questões eminentemente políticas e se voltaram a aspectos mais subjetivos:

> Respeitar o próximo, amar o próximo e respeitar o próximo. Primeiramente, se você respeita, você aceita ele como diferente, é imposto aquela, visão de negros, de homossexual e tudo mais, cada um, fala básica, cada um tem a sua vida e pronto e acabou. Mas não é, acho que todo mundo tem que ser respeitado, indiferente de religião, de credos, de pensamento e tudo o mais [P1]

> Comportar-se como ser humano, porque a gente percebe que apesar de pertencermos a uma espécie chamada de humanos, a gente vê, no nosso dia a dia, atos de animais [...] pensar nessa questão da mudança do ponto de vista da formação intelectual e do ponto de vista humanista, você se reconhecer como ser humano, como cidadão e essa questão do respeito, que o [...] citou, é fundamental. Em segundo plano, é a formação que o sujeito precisar pensar, pode fazer bem ou mal [P2]

> Eu acho que a base seria, mesmo, a parte humanista do ser humano, mesmo. Eu acho que essa é a base pra que haja o respeito, mesmo, a gente ser mais humano. [P3]

> E o que eu posso fazer para respeitar o meu colega que está ao meu lado? Então essa é a visão que nós devemos ter [P4]

Os quatro entrevistados acima reiteraram a questão do respeito às diferenças, porém, na perspectiva de nos reconhecermos naquilo que em tese nos seria comum: um sentido ou essência humana. Ao mesmo tempo, reportam-se a esta humanidade em oposição à irracionalidade, brutalidade e violência atributos que conformariam a antítese do humano. Neste escopo, indicam a educação escolar e familiar como instâncias formadoras deste sentimento de humanidade e afirmam a importância da cooperação entre os membros da sociedade. Como reafirmado por outro professor, na segunda roda de conversa:

> Uma sociedade mais justa [...] no Japão, um país que é totalmente tradicional, com cultura, onde, sabe, a falta da educação é um ato muito gravíssimo. Você vê lá, por mais que o metrô não dê conta de uma população enorme, se tiver cheio e que vai descer, todo mundo aguarda do lado, espera e vai entrar todos aqueles ali, vai respeitar. Então é isso, o que falta é isso. Então não é, a gente fala assim, não é você tirar vantagem, é você fazer exercício de direito como cidadão a partir do momento que você estiver bem educado pra tudo isso. [P6]

O “tirar vantagem” assinala a constatação de uma injustiça, da busca de privilégios e da ruptura do paradigma da igualdade e segurança. Paralelamente, o professor utiliza uma nação considerada desenvolvida como um exemplo a ser

seguido e, mais uma vez, adverte sobre a importância da educação para que estes valores sejam assimilados. Em complemento, as falas a seguir colocam a questão econômica e política no rol de elementos que deveriam sofrer uma transformação. tendo vistas à mudança social:

> Eu acredito que uma mudança social gera também até uma mudança econômica, também, que esse é um dos maiores problemas [...]. Então, eu acho que a educação vai ajudar nessa questão, na mudança do pensamento, na mudança social, que vai fazer ele enxergar as coisas de uma forma diferente e que, automaticamente, vai levá-lo a uma ascensão também econômica, uma melhora de vida em todos os sentidos. [P5]

> Então eu acho que a mudança, ela começa aí, na forma que o cidadão vai enxergar não só a sociedade, mas o próprio governo, porque ele vai passar a cobrar mais desse governo [686-688] ele viveria de forma mais igualitária [P7]

O entrevistado P6, quando trata da mudança social, indica se reportar ao conceito de mobilidade social, uma vez que entende a desigualdade social como um problema, mas afirma que a solução para ele seja a ascensão econômica do indivíduo mediante seu esforço pessoal, o que passa pelo empenho nos estudos. Em comparação, na fala do entrevistado P7, a mudança social depende de uma postura mais crítica do cidadão em relação ao governo o qual teria, como uma de suas funções, a redução das desigualdades sociais. Em sequência, na fala do entrevistado P8, abaixo, retoma-se a importância da existência de normas, leis que garantam a proteção e a igualdade e, mais uma vez, afirma-se a centralidade da educação como um processo em que se aprende a conhecer direitos, deveres e fazê-los valer.

> É respeitar e fazer cumprir as leis [...] Você pisa na faixa, todos os carros param, por que respeitar o quê? Então, para isso, você tem que estar conhecendo os seus direitos, conhecer os deveres, para você conseguir questionar. [P8]

Por fim, considerando o objetivo de "*estudar os discursos produzidos por professores do ensino básico sobre mudança social"* tendo por estratégia *"conhecer as noções de mudança social que circulam nos discursos dos professores pesquisados"* e "*identificar possíveis entrelaçamentos entre noções de mudança social e a ideia de ensino para a cidadania",* pode-se afirmar que as duas rodas de

conversa se demonstraram profícuas, no sentido de apresentar questões e entendimentos que se agregam às discussões teóricas realizadas nos capítulos iniciais, para compor um quadro, segundo o qual, a ideia de mudança social se associa às incertezas e angústias pertinentes a uma conjuntura social que muito se distancia daquela idealizada no âmbito do evolucionismo ou do materialismo dialético. Os professores partilham a crença no papel da educação como um agente de transformação, no entanto, ressentem-se do isolamento da escola, da dificuldade de colocar em ação planos e estratégias que julgam convenientes à formação de cidadãos capazes de intervir em seus contextos sociais. Em paralelo, estes apontam o seu status de não notoriedade frente aos planejadores, sobretudo o Estado e a academia, e atribuem a isso o fracasso das políticas públicas no campo da educação. Ambiguamente, os professores afirmam decepção diante da tarefa de colaborarem na execução das transformações esperadas, porém não abandonam o ideal e se mantém a espera de melhores condições para que realizem o trabalho que creem ser parte de sua missão: formar um cidadão crítico que possa mudar a sociedade.

Como problematizamos, as insatisfações e frustrações dos professores derivam do sentimento de inexequibilidade e até mesmo de incompetência perante as expectativas socialmente atribuídas a educação. Nota-se, neste caso, que o insucesso se projeta proeminentemente sobre a pessoa do professor. Paulatinamente, ao longo de suas carreiras, os professores diminuem suas esperanças em virtude de perceberem que os grandes esforços empenhados redundam em pequenas mudanças que não são reconhecidas socialmente. Particularmente, apontam as desigualdades sociais como um problema a ser superado e criticam o fato de haver duas escolas: uma escola voltada àqueles cuja posição social é favorável e outra onde estudam os que precisariam de mais oportunidades de ascensão. Não obstante ao fato de acatarem a existência de diferentes classes sociais, nutrem fé na possibilidade de ascensão por meio do trabalho o qual seria acessado mediante boa formação acadêmica. Neste sentido, demonstram uma visão de mundo em que se imiscuem influências da cosmologia liberal e marxista, ou seja, ora afirmam haver barreiras impostas pela condição social de cada um as quais seriam reafirmadas pelo Estado, ora creem no poder do esforço, do estudo como provedores de oportunidades que devem ser disfrutadas por aqueles que têm mérito.

Acerca da relação entre cidadania, educação e mudança social, os professores se demonstraram unânimes ao apontar completa interdependência entre os três aspectos. Consideram a educação essencial para a formação de um indivíduo que seja útil ao seu contexto social. A utilidade deste indivíduo se mede por seu poder de manter-se financeiramente por meio do trabalho e, ao mesmo tempo, por sua capacidade de agir politicamente, tendo em vista o bem geral. A ação política, ademais, é entendida no âmbito do exercício do direito ao voto, mas também na supervisão crítica do governo o qual é visto com desconfiança. Neste âmbito, mais uma vez são notados os ecos da tradição marxista, quando se questiona a neutralidade do Estado diante das diferentes classes sociais, e de concepções liberais que enaltecem o valor do trabalho, do esforço individual. Para além, o conceito de cidadão permanece atrelado à ideia de direitos e deveres, sem que haja, entretanto, um movimento de problematização acerca dos significados destas palavras.

Vale destacar que não houve menção a movimentos sociais ou a qualquer tipo de participação política que se coloque à parte do sistema eleitoral. Talvez isto se deva ao sentimento de opressão em relação ao Estado, cujo poder articularia um campo onde as mudanças convenientes se tornam improváveis, isto é, aparentemente elege-se a mudança de governo como o ponto inicial de qualquer outro tipo de mudança social. Esta perspectiva expressa uma visão dicotômica e hierárquica do poder e da sociedade, sendo o governo o principal responsável pela promoção de mudanças e sendo a sociedade responsável por escolher e supervisionar os representantes da melhor forma possível. Ao mesmo tempo, não houve citação a respeito de problemas ambientais, das questões relativas às desigualdades de gênero, etárias, étnico-raciais, entre outras possíveis.

5.3 Que existências são possíveis no labirinto?

Na mitologia grega, conta-se a história de um labirinto construído por Dédalo para aprisionar o Minotauro: um monstro, parte homem, parte touro que se alimentava de carne humana e destruía tudo por onde passava. Segundo consta na tradição mitológica, de tempos em tempos, um grupo composto por rapazes e moças atenienses era oferecido ao Minotauro para que este saciasse seu desejo por

carne humana. Em um desses momentos, Teseu, herdeiro do trono ateniense, apresentou-se para participar do sacrifício, no entanto, o jovem não pretendia morrer, e sim derrotar o Minotauro e libertar seu povo. Contudo, havia um problema, como escapar do labirinto após derrotar o Minotauro? Ariadne, filha do rei de Creta, apaixonada por Teseu, criou uma simples estratégia: um fio deveria ser estendido durante toda a trajetória de Teseu, assim, após lutar contra o Minotauro, ele poderia seguir a pista ardilosamente pensada por Ariadne para sair do labirinto (RIBEIRO, 2013).

No início das reflexões registradas neste capítulo, elegemos a figura do labirinto como metáfora para expressar o estado de angústia e incerteza manifestado nas considerações dos professores pesquisados sobre as conexões entre a mudança social, a educação e a formação para a cidadania. Pensar essas noções com os professores nos permitiu visualizar um cenário social onde a fé na possibilidade de atingir uma sociedade aperfeiçoada se mescla à decepção de se perceber sempre aquém das expectativas. Assim, no lugar de nos sentirmos confiantes rumo a um objetivo, sentimo-nos perdidos em um contexto em que vigora a competição, a violência, o individualismo e a desconfiança em relação às esferas governamentais. Assim se configurou o labirinto. Restaria a esta dissertação discutir o que fazer dele. Será possível escapar e retomar uma direção consciente?

Pensando a partir dos teóricos que nos inspiraram e instruíram nesse texto, tendemos a afirmar a não existência de um “fora” do labirinto. Admitir a existência de um caminho seria sucumbir à criação de novas metanarrativas, de novas teorias universalizantes que redundariam na sugestão de novas fórmulas, cuja hegemonia produziria mais assujeitamento e, provavelmente, mais decepção. Preferimos, em lugar disso, pensar que tipos de existência são possíveis em um mundo sem direções pré-definidas, rumo a um espaço imaginado, utópico, sempre distante como a linha do horizonte.

Neste sentido, a figura de Teseu no labirinto pode conduzir a diversos entendimentos e pistas, no entanto, interessou-nos a ideia de que a experiência de Teseu possa ter sido permeada por sentimentos que criaram vínculos de solidariedade entre Teseu e os atenienses, entre Ariadne e Teseu. Filosoficamente, analisando essa ideia a partir de Foucault, derivamos para o conceito de amizade e apostamos em sua potência, no sentido de dotar a sociedade de estratégias que

permitam a existência mediante o estado de coisas apresentado nas seções anteriores.

A amizade é proposta no âmbito do pensamento foucaultiano como uma estética de existência dotada de uma forte conotação política e ética, isto porque o autor considera a amizade como um modelo de relação interpessoal em que se assume a necessidade da horizontalidade a qual permite que os sujeitos envolvidos se abram para um processo de ressignificação de sua forma de agir e pensar. A amizade, como estética da existência, não pressupõe, entretanto, a consolidação de relações de condescendência, de fusão com o outro, de submissão ao outro. No lugar disso, assume-se o campo da amizade como aquele em que o estar junto indica um cuidado de si que se constrói em conjunto com o cuidado com o outro. Em que o encontro com o outro seja instigante, desafiante e permita a emergência do inesperado, da invenção de si. Neste sentido, a amizade é transgressora por oferecer resistência a relações de saber-poder que nos enquadram em modelos assimiláveis e controláveis em uma hierarquia social que nos exige autoanulação. No campo da amizade, as diferenças não são anuladas, as tensões e contradições não são dissimuladas e sublimadas; ao contrário, é com a contradição, a tensão, a diferença que agonisticamente se produzem entendimentos que poderão resultar em ações e articulações. A amizade é este espaço que permite práticas de liberdade, não por se configurar como um campo imune ao poder, mas por emergir como um espaço onde se admite a importância de estabelecer relações com o mínimo de domínio e o máximo de coincidência (LOPONTE, 2009). Onde se permite estar junto:

> A relação com o outro não se estabelece pela simples obediência, pela sujeição e submissão às verdades verticais, o que, por outro lado, não quer dizer também um falso democratismo dialógico. A relação com o outro está baseada na invenção, criação estética de si mesmo. Ao me olhar no outro, ao me reconhecer na diferença do outro, me transformo, me esculpo de modo distinto, e esse é um movimento constante que uma rede de amizades não cessa de efetuar (LOPONTE, 2009 p. 933)

A proposta de construir relações baseadas nesse entendimento de amizade não pressupõe, contudo, a completa liberdade para subverter as relações de poder, já que, como defendido ao longo deste texto, não há “fora” no poder, porém, não se poderia presumir um estado de total opressão e determinação:

> A proposta de Foucault se distancia de um esteticismo inconsequente, pois a escolha pessoal da própria forma de vida, baseada na estética da existência, não se produz num espaço vazio, mas no âmbito da experiência que, por sua vez, gera um formato no qual algumas escolhas são possíveis e outras não. Ou seja, não é uma escolha deliberada, que ignora os movimentos das relações sociais (FERNANDES, 2011 p. 380).

Este raciocínio nos ajuda a refletir sobre o ambiente escolar, ou seja, sobre um grupo de pessoas reunidas dentro de um prédio que pode, ou não, estar absolutamente refém das políticas públicas de educação, que pode, ou não, por em andamento projetos que viabilizem a instrumentalização do processo educativo, tendo em vista o disciplinamento das pessoas que compõem a sociedade. Não se trata de propor que a escola se volte contra o Estado e contra as políticas educacionais, tampouco se trata de afirmar que professores e profissionais da educação possam “escolher” o que fazer. Trata-se, pois, de sugerir que as pessoas saibam explorar os vãos que existem para construir relações que sejam mais significativas e respondam às demandas que surgem naquele contexto. Este ato, ao mesmo tempo em que expressa rebeldia frente ao governamento promovido pelo Estado, em relação aos professores e estudantes, promove a consolidação de parcerias nas quais todos aprendem se colocam em ação. A educação, no entanto, se estabeleceu ao longo dos tempos como um espaço de disciplinamento, de assimetria nas relações, de assujeitamento, de aculturação:

> Na escola moderna, os processos de formação foram constituídos como processos de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução, que de resto já foram bem analisados em inúmeros estudos de inspiração foucaultiana que se debruçaram sobre as instituições escolares e os processos formativos. (GALLO, 2006 p. 187)

Romper com este modelo significaria possibilitar que os membros de uma comunidade escolar se permitissem realizar um trabalho sobre si, que se engajassem no cuidado de si. Na concepção foucaultiana, o cuidado de si implica um esforço realizado na direção do conhecer-se a si, de ocupar-se de si no intento de preparar-se para cuidar do outro sem promover um controle total do outro, sem voltar-se ao disciplinamento dos desejos alheios (GALLO, 2006). Assim se configuraria uma forma de viver, uma estética da existência em que se permite maior

liberdade e menor assimetria entre as pessoas. Neste sentido, Gallo (2006) propõe uma virada em direção a uma “educação menor”; esta estaria situada no campo da micropolítica, das microrrelações e representa a “*prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes*” (GALLO, 2006 p. 188).

Pensando a partir de Cruz (2016), percebemos que a potência dessa estética está em permitir-se estar ao lado daqueles que exigem um movimento de aceitação, de contato com o desconhecido, isto é, o trabalho de construir relações permeadas pela estética da amizade tem efeito se, nessas relações, as diferenças estiverem contempladas. Nestas interações, os espaços ganham sentido e, ao mesmo tempo, criam laços de pertencimento que ressignificam a vivência de cada indivíduo no grupo e fora dele. Neste mesmo movimento, as pessoas expandem seu campo de ação por passarem a agregar como parte de suas preocupações aqueles que não necessariamente são “os seus”, mas aqueles com quem nos encontramos ao longo das contingências da vida. Estar junto, nesse sentido, nos convida a “*refletir sobre os sentidos (e/ou os sem sentidos) da nossa vida-obra de arte. Aquela que desenhamos – ou que poderíamos desenhar*” (CRUZ, 2016 p. 86). Afinal, o curso da história se compõe de objetos que desaparecem no esfarelamento de sua materialidade, mas que podem permanecer na potência de seu sentido transformador. A educação, assim pensada, poderia se constituir de espaços que ousem destoar, que ousem contestar a ordem supostamente natural das coisas, espaços heterotópicos:

> [...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias [...] (FOUCAULT, 2001 p. 415)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta pesquisa se iniciou com uma indagação a respeito do que pensam os professores do Ensino Básico sobre a noção de mudança social. Nesse intento, objetivou-se "e*studar os discursos produzidos por professores do ensino básico sobre mudança social",* o que se realizaria ao se "c*onhecer as noções de mudança social que circulam nos discursos dos professores pesquisados "* e ao "*identificar possíveis entrelaçamentos entre noções de mudança social e a ideia de ensino para a cidadania".*

O alcance deste objetivo se apoiou em uma discussão teórica acerca da noção de mudança social, durante a qual se evidenciaram duas grandes searas de entendimento desse processo. A primeira delas trata a mudança social como um processo direcional e linear, no qual a sociedade ruma ao seu progresso contínuo. A segunda considera que a mudança social compreende retrocessos e, portanto, seria um processo cíclico. No escopo das teorias direcionais, exploradas em maior profundidade neste trabalho, verificou-se uma bifurcação em duas visões de mundo: uma evolucionista, apoiada na sociologia funcionalista, nos ideais do liberalismo e na ideia de modernização industrial como sinônimo de progresso. Outra apoiada no materialismo dialético, no questionamento da sociedade moderna industrial e das assimetrias sociais. Problematizamos ao longo do trabalho que essas duas correntes de pensamento poderiam ser problematizadas a partir de um referencial pós-estruturalista e pós-crítico, sobretudo no que diz respeito à ideia de tempo linear, de progresso contínuo, da existência de um sujeito racional e coerente e da factibilidade da existência metafísica de arquétipos sociais de mudança.

Em complemento, empreendemos uma articulação entre as noções de cidadania difundidas em conjunto com os principais sistemas teóricos sobre a mudança social. Desta forma, identificamos que, no modelo evolucionista, o cidadão é um sujeito masculino, habitante do espaço público, racional, diligente na condução de seus negócios e apto a cooperar para a harmonia social. Este cidadão cede parte de seu poder político em favor do Estado, de modo a garantir a ordem social e o progresso. No entendimento próprio do materialismo dialético, entretanto, a noção de cidadão é problematizada a partir da ideia de igualdade. Os teóricos marxistas alegam haver uma grande assimetria entre os diversos membros da sociedade, sendo uns mais favorecidos pela posse da propriedade privada dos meios de

produção – os quais contariam com apoio irrestrito do Estado – e outros cuja condição lhes obrigaria a vender sua força de trabalho aos primeiros e assim subjugarem-se. A noção de cidadania, nesta perspectiva, colaboraria para esmaecer a desigualdade pertinente ao pertencimento às classes sociais e desviaria o proletário da luta pela superação do capitalismo, à medida que este poderia ser convencido de que a superação das dificuldades seria alcançada pelo acesso a direitos sociais que visassem diminuir as assimetrias sem transformar a ordem.

Em relação a estes entendimentos de cidadão, a educação se firmou, como demonstrado ao longo do trabalho, como um dispositivo voltado à formação de cidadãos adequados a determinados modelos de mudança social. Desta forma, quando o modelo evolucionista se colocou em destaque, as escolas se voltaram a produzir sujeitos trabalhadores, respeitadores da ordem social, admiradores dos valores cívicos e republicanos defendidos pelas nações mais desenvolvidas. Este modelo educacional se traduziu na criação de uma teoria tradicional do currículo, a qual teria como prerrogativa modelar a sociedade, tendo em vista o progresso. Em um momento posterior, as influências do campo marxista se fizeram notar por meio da teoria crítica do currículo, segundo a qual seria dever da educação formar cidadãos críticos, capazes de perceber as falsidades disseminadas para ludibriar as classes subalternas e manter privilégios das classes hegemônicas.

Durante as conversas realizadas com professores, percebemos claramente o eco dessas duas concepções as quais se mesclam e produzem um ideário que defende a importância do processo educativo para a formação de cidadãos, que acredita na possibilidade de mudança social, a qual seria alcançada, caso se lograsse produzir esses cidadãos adequados. A mudança social, no caso das rodas de conversa que realizamos, traduz-se em uma sociedade mais justa, onde haja mais respeito, em que se possa confiar nas instituições, em que os cidadãos sejam ouvidos e considerados na elaboração de políticas públicas e que se alcance o progresso material. Nesta ótica, o cidadão é ao mesmo tempo um trabalhador esforçado, cumpridor da ordem, conhecedor de seus direitos e deveres e alguém crítico, capaz de questionar, de ser protagonista de mudanças, tanto na esfera da sua vida pessoal, como na esfera da vida comunitária.

Em conjunto com a percepção dessa mescla de concepções sobre a mudança social, os professores manifestaram decepção ao descreverem nossa sociedade como caótica, violenta e individualista. Acerca desse quadro, entendem

que falhas no processo de formação dos cidadãos possam estar associadas a estes problemas. Assim, em lugar de questionarem a possibilidade de promoção de um tipo específico de mudança social a ser atingindo pelo conjunto da sociedade, eles apontam para a educação e sinalizam que, caso o processo educativo se desse de forma adequada, a sociedade estaria transformada.

Com apoio do referencial teórico que adotamos neste trabalho, consideramos que a aceitação da metanarrativa da mudança social a ser alcançada por meio da formação de cidadãos adequados termina por projetar sobre a educação um conjunto de expectativas que quase sempre não se confirmam. Desta forma, atribui-se ao professor e à educação a qualidade de ineficaz, incompetente, de entrave ao alcance do Éden social. Nesta perspectiva, procuramos desconstruir essas metanarrativas e propor que a educação se desenvolva de maneira menos capturada pela ideia de progresso, de evolução social e de luta de classes. Estar menos capturada, no entanto, não significa estar apartada dos esforços direcionados para solucionar nossos problemas. Estar menos capturada, em nossa concepção, pode significar estar menos comprometida com projetos que se pretendam universais e mais comprometida com a esfera das microrrelações, da micropolítica do cotidiano da comunidade e, desta forma, estar mais ativa na prática diária da formação de articulações horizontais que se voltem a produzir pequenas mudanças.

REFERÊNCIAS[13]

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, Jun 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 18 Fev. 2015.

AGUILA, Alicia del. Carole Pateman y la crítica feminista a la teoría clásica de la democracia (Locke y Rousseau). **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 449-464, Aug. 2014 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 ago. 2015.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1980.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Cidadania, cultura e diferença na escola. **Uniaraxá GT: Formação de Professores**, n. 8, 2004.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYAVE, O. A genealogia e o “eu fascismo”. In: ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz et. al. (org.) **Cartografias de Foucault**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 325-341.

BAMPI, L. Currículo como Tecnologia de Governo de Cidadãs e Cidadãos. Trabalho aprovado com resumo publicado na programação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23. Programa e resumos. p. 85. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. p.87.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BIANCHI, A; ALIAGA, L. Pareto e Gramsci: itinerários de uma ciência política italiana. **Anál. Social**, Lisboa, n. 203, abr. 2012 Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 fev. 2015.

BOTTOMORE, T. B. **Introdução à Sociologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. NOGUEIRA, M. A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 41-64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A. NOGUEIRA, M. A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-79.

_____. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. NOGUEIRA, M. A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-69.

BRANCO, G. C. Os nexos entre subjetividade e política. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 9-12.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em 30 ago. 2013.

BRIGAGAO, J. I. M. Uma leitura das práticas em psicologia social no campo da saúde em uma perspectiva construcionista. **Fermentum** (Merida), v. 17, p. 617-625, 2007.

---

[13] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

BRIGAGÃO, J. et al. Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos In.: SPINK, J. et al. (orgs). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014 p. 73-96.

BRECHT, B. **A exceção e a regra**. Disponível em https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/a-excessc3a3o-e-a-regra.pdf. Acesso em 19 jul 2016.

BRUSEKE, F. J. Ética e técnica? Dialogando com Marx, Spengler, Jünger, Heidegger e Jonas. **Ambient. soc.**, Campinas, v. 8, n. 2, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso 21 Fev. 2015.

CALOMENI, T. C. B. A Intempestividade da filosofia: a tarefa filosófica de pensar o presente. In: RESENDE, H. **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 153-170.

CAPONI, G. Herbert Spencer: entre Darwin y Cuvier. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 12, n. 1, Mar. 2014 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso 14 Fev. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662014000100003.

CARVALHO, Marcos Bernardino de. Biocivilização: perspectiva e fundamento para completar nossas independências. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [on-line]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2012, vol. XVI, nº 418 (29). Disponível em http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-29.htm Acesso 31 dez. 2015.

COGGIOLA, Osvaldo. Autodeterminação nacional. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla B. (orgs.) **História da Cidadania**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. P. 311-341.

COMPARATO, F K. **A civilização capitalista**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação como instrumento de mudança social. In.: VARGAS HC, RIBEIRO H. (orgs.). **Novos Instrumentos de Gestão Ambiental Urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 43-54.

COSTA, S C. A. Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de Marx. **Prax. filos.**, Cali, n. 31, Jul 2010. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso 26. Fev. 2015.

CRUZ, Elizabete Franco. Notas sobre amizade e família: a vida como obra de arte no encontro com Antônia e as cinzas no jardim. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 73-89, abr. 2016 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100073&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 jul. 2016.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, Jul 1999 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Out. 2015.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 out. 2015.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E. & PARAÍSO, M. A (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DEACON, R & PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade?. In.: SILVA, L. H **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001 p. 138-153.

_____. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação:** Estudos foucaultianos. 8 ed**.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 97-110.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. 1993 – Micropolítica e Segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 91-125.

DURIGUETTO, M.L.; MONTAÑO, C. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

DURKHEIM, E. Aula Inaugural do Curso de Ciências Sociais (Bordeaux, 1887) In.: CASTRO, A M. & DIAS, E F. (orgs.) **Introdução ao pensamento sociológico**. 18º ed. São Paulo: Centauro, 2005 p. 39-96.

FERNANDES, Sandra. Foucault: a experiência da amizade. In. ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz et. al. (org.) **Cartografias de Foucault**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 377-391

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, M. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3. p. 411-422.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. (Org.). **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 264-287. Coleção Ditos & Escritos.

_____. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, M. B. (org.). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.** [Ditos e Escritos vol. 2] Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005. 2ªEd. p. 82-118.

_____. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976) 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a. p 21 – 35.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976) 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010b. p 200 – 222.

_____. **Microfísica do Poder**. 27 ed**.** São Paulo: Graal, 2013a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

_____. A **História da Sexualidade** 1: A vontade de saber, tradução de Maria T. da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. São Paulo: 23ª ed. Graal, 1ª ed. Paz e Terra, 2014.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida. **Do primário ao primeiro grau: as transformações da matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São Paulo (1961-1979)**. 2012. 296 p. Tese de doutorado em Didáticas, Teorias de Ensino e Práticas Escolares – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FUNTOWICZ, S. O & RAVETZ, J. R. Riesgo global, incertidumbre e ignorancia. In: FUNTOWICZ, S. O & RAVETZ, J. R. **La ciencia pos-normal** – Ciencia con la gente. Barcelona: Icaria Editorial, 2000. P. 23-56.

GALLO, S. Cuidar de si em cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, W e GONDRA, J. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 p. 177-189.

_____. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, Guilherme Castelo e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371- 391.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROLA, Lidia. Talcott Parsons: a propósito de la evolución social. **Sociológica (Méx.)**, México, v. 25, n. 72, abr. 2010 Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso 12 fev. 2015.

GOLDIM, J. R. Bioética: origens e complexidade. **Revista HCPA**, 2006; 26 (2): 86-92. Disponível em: < http://www.bioetica.ufrgs.br/complex.pdf> Acesso em: 19 jun. 2014.

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 115 – 157.

GREGOLIN, M R V. *O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In:* SARGENTINI, V & NAVARRO-BARBOSA, P (orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem.** São Carlos: Editora Claraluz. 2004 p. 23-44.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2008. 17ªEd.

HERB, Karlfriedrich. Além do bem e do mal: o poder em Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 10, p. 267-284, abr. 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 09 ago. 2015.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Mudanças Sociais Contemporâneas e Saúde: Cosiderações sobre a biomedicina e a saúde pública**. Revista Ideias. Campinas. N. 6. Nova série. 1ºsemestre 2013.

JOHNSON, A. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard e PELÚCIO, Larissa (orgs.). **Discursos fora da ordem**: sexualidade, saberes, direitos. São Paulo: Annablume, 2012. p. 277-305.

KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla B. (orgs.) **História da Cidadania**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. P. 171-189.

KOSELLECK, R. **Crise e crítica**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ, Contraponto, 1999 p. 111-161.

KRUTZEN, E. C. Discurso e autoria: a escrita terapêutica. In: ALBUQUERQUE JR. D. M. et. al. (orgs.) **Cartografias de Foucault** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.123-135

LACERDA, G. B. Elementos Estáticos da teoria política de Augusto Comte: as pátrias e o Poder Temporal. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 23, nov. 2004 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso 08 fev. 2015.

_____. Augusto Comte e o "positivismo" redescobertos. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 17, n. 34, Oct. 2009 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782009000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso 08 fev. 2015.

LEITE, Lidiane; ARAGAO, Elizabeth Maria Andrade. O exercício ético na constituição do sujeito político como cidadão. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 543-556, Dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000900007&lng=en&nrm=iso>. Acesso 22. ago. 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2016.

LOURO, G L. **Gênero, sexualidade e educação**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27 ed**.** São Paulo: Graal, 2013. p. 7-34.

MENEZES, Marilia Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez.2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 nov. 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E. & PARAÍSO, M. A (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-58.

MIGUEL, Luis Felipe. Bourdieu e o "pessimismo da razão". **Tempo soc.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 197-216, Jun 2015 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702015000100197&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Jul 2016.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, o mestre do cuidado** – textos sobre a hermenêutica do sujeito. São Paulo: Loyola, 2011.

NASCIMENTO, V. L. V. et al. Uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas. In.: SPINK, J. et al. (orgs). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014 p. 247-272.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2015.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. & PARAÍSO, M. A (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 ago. 2015.

QUINTANEIRO, T. et. al. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Maria José de. Mudança social no Brasil: a construção de um ideário conservador. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **10**(2): 159-189, outubro de 1998.

RIBEIRO JR., W.A. Teseu em Creta. Portal Graecia Antiqua, São Carlos, 2013. Disponível em www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0354. Acesso em 10/07/2016.

RODRIGUES, L. P. Da fisiologia à sociologia?: Elementos para uma revisão da história teórica da sociologia sistêmica. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 82, Jun 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso 21 Fev. 2015.

RODRIGUEZ, G. L. El legado radical de Charles Darwin a las ciencias sociales. **Antipod. Rev. Antropol. Arqueol.**, Bogotá, n. 9, Jul 2009. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072009000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso 14 Fev. 2015.

RUY, J. C. A mestiçagem é sinônimo de democracia racial?. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 46, mar. 2005. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/046/46cruy.htm Acesso 26 mar. 2015.

SADER, E. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, B. S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. P. 93-135.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Editora Boitempo: São Paulo, 2007.

SARDINHA, D. Um silêncio de Foucault sobre o que é política. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 97-109.

SCHMIDT, V. H. Modernidade e diversidade: reflexões sobre a controvérsia entre teoria da modernização e a teoria das múltiplas modernidades. **Soc. estado**, Brasília, v. 26, n. 2, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso 18 fev. 2015.

SEIXAS, R. L. R. Uma ontologia crítica da racionalidade política na atualidade. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 333-347.

SELL, C. E. **Sociologia Clássica** – Marx, Durkheim e Weber. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação:** Estudos foucaultianos. 8 ed**.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 249-260.

SINGER, Paul. A Cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla B. (orgs.) **História da Cidadania**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. P. 191-263.

SPINK, M J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SZTOMPKA, P. **A Sociologia da Mudança Social**. 2ª ed**.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2005.

TARROW, Sidney. **O Poder em movimento – movimentos sociais e confronto político**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

TILLY, C. WOOD, Y L. **Los Movimientos Sociales**: desde sus orígines a Facebook. Barcelona: Crítica, 2010.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 239-285.

VIANA, N. **Introdução à Sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILLAS BÔAS, Glaucia. **Mudança provocada**: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

WILLIANS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL [TS] - ESCOLA 01.

DURAÇÃO DO ÁUDIO [34 MIN.] DATA DA ENTREVISTA 01/12/15

Pergunta	Participante	Síntese
Bom gente, se vocês, então, não se incomodarem, eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre vocês. Assim, qual é o tempo que vocês estão na educação, qual é a disciplina que vocês lecionam, rapidinho, assim, sobre a trajetória de cada um.	P1	Entende que a educação serve para tornar os alunos cidadãos, dotá-los de uma visão crítica que será adquirida por meio de conhecimentos. Acredita que poderá influenciar várias gerações e que o mundo está cheio de falsidades [94-105]
	P2	Afirma ter começado cheio de sonhos, mas entende que hoje a educação não cumpre seu papel de formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Afirma haver forças opostas que atuam contra este projeto. Insinua uma posição marxista ao afirmar que a escola deveria fornecer uma educação crítica para formar a classe trabalhadora e ao apontar a mídia como uma das forças opostas que, ao divulgar mentiras, contraria o trabalho dos educadores. [116 - 194]
	P3	Demonstra-se insatisfeito com a maneira como o Estado gere as mudanças educacionais. Afirma não haver um planejamento adequado o qual se daria caso os professores fossem mais consultados. Em paralelo, se referindo ao fechamento de algumas escolas da rede estadual de SP, critica a mídia que trata os jovens que protestam pela manutenção das escolas como se estivessem errados e se questiona sobre o que se espera do jovem estudante afinal, se a sociedade espera que o jovem seja crítico, por que acata as críticas feitas pela imprensa quando eles protestam? [239-257]
	P4	Sente que a realidade da educação difere do que é apresentado para os professores durante a sua formação. Entende que sua função é a de formar pensamentos [273-283].
	P5	Menciona ter grandes esperanças em relação à educação [291-294].

Pergunta	Participante	Síntese
Vários de vocês mencionaram que a educação serve para gerar algum tipo de mudança social, só que, às vezes, eu fico imaginando que na cabeça de cada um tem uma mudança social, sabe. Então, de repente, para o [...] a mudança social é uma coisa que não é a mesma que é para o [...]. Então, será que vocês conseguiriam, assim, de uma maneira mais sintética, dizer o que vocês imaginariam que seria essa mudança social e como será que ela iria acontecer?	P5	Associa a mudança social a uma mudança na forma de agir, pensar e na economia. A educação favorece uma mudança de pensamento e automaticamente a melhora ocorre. Defende a conscientização, reflexão. [324-332]
	P1	A mudança se associa ao respeito às diferenças de todos os tipos, religião, cor, sexualidade. [336-340]
	P2	Concorda com o P1 e acrescenta que a falta de respeito deriva da ideia de que devermos “ter” e não “ser”, a partir daí as pessoas fariam tudo para levar vantagem sempre. Seria papel da educação e da família transmitir valores humanísticos e cidadãos que fossem contra essa tendência.[362-389]
	P3	Concorda que a mudança social se processará se as pessoas forem mais humanas. [403-406]
	P4	Demonstrou estar de acordo, porém não verbalizou nada a este respeito.
Pergunta	**Participante**	**Síntese**
Vocês concordam com essa ideia de formar o cidadão e o que a escola pode ou faz pra formar esse cidadão?	P4	A escola deve formar o cidadão e esta formação precisa estar preocupada com a questão do respeito, do convívio, com as contribuições que cada pessoa pode dar para que a sociedade melhore. [428-438]
	P3	A escola deve preparar o aluno que é o material humano para o convívio em sociedade.[442-445]
	P5	A educação forma o cidadão. Quanto maior a qualidade da educação, melhor o cidadão. Menciona o exemplo dos alunos da rede privada que foram protestar contra o aumento da passagem, enquanto os alunos da rede pública não foram. Disto conclui que os que têm melhor formação, entenderam o que deveriam fazer como cidadãos, protestar. Já os que não compreendem seu papel não foram. [453-464]
	P1	Ressalta que o cidadão deve conhecer seus direitos e deveres para fazer parte da comunidade. Lamenta que as pessoas estejam mais voltadas a buscar seus direitos do que cumprir com os seus deveres. [472-478]
	P2	Concorda com os colegas e ressalta a importância da conscientização para que coisas anormais não sejam tidas como normais. Afirma que a escola ainda reproduz as desigualdades sociais e lamenta o fato de estarem tão esquecidos. Diz que têm muito a contribuir, muitas experiências para informar, mas reafirma que são silenciados e preteridos. [488 -504]

APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL [TS] - ESCOLA 02.

DURAÇÃO DO ÁUDIO [59 MIN.] DATA DA ENTREVISTA 03/12/15

Pergunta	Participante	Síntese
Eu queria começar com vocês se apresentando um pouquinho, falando o nome, há quanto tempo está na profissão, qual é a disciplina...	P6	Afirma que, embora a escola seja muito boa e os alunos tenham bons resultados, diz que todos estão insatisfeitos. Dá a entender que a insatisfação tem a ver com a reorganização proposta pelo Estado. Também diz que a sociedade está acuada e que muitos alunos, apesar de se dedicarem, ficam se perguntando se o esforço vale a pena. [97-103] Critica o assistencialismo. Diz que o fato de as pessoas receberem ajudas do governo as torna mesmo dispostas a fazer críticas já que elas teriam medo de perder seus benefícios. [173-177]. Questiona-se sobre a legitimidade da violência policial frente aos alunos que protestam. [180-182] Lamenta o fato de não haver comunicação entre o governo, os que pensam a educação e os professores. [184-188]
	P7	A escola tem um discurso sobre a cidadania que não se concretiza na prática. Os governos são autoritários. Quando as pessoas se manifestam são reprimidas, assim, a cidadania fica restrita à escolha de candidatos. O governo sente que deve criar as soluções e as pessoas devem apenas obedecer. [124-141] Menciona o não atendimento aos direitos básicos do cidadão. [168-171]
	P8	Expressa frustração. Diz que a escola tenta mobilizar os alunos a serem críticos, mas entende que esta formação termina por ser pouco efetiva diante dos grandes interesses que se articulam contra a maioria – cita as classes dominantes. Ocorrem avanços, mas há barreiras que causam retrocessos. [143-157]
	P9	Apenas se apresentou.
	P10	Apenas se apresentou.

Pergunta	Participante	Síntese
O que passa na cabeça de vocês, assim, sobre o que é esse cidadão? Como seria o cidadão e o que a gente pode fazer para que ele se torne ou exerça essa cidadania?	P10	O cidadão precisa ser o protagonista, precisa participar, ser crítico, votar, saber o que é certo e o que é errado, questionar, respeitar e buscar o conhecimento. [334-347] Concorda com P6 sobre a necessidade de mostrar as oportunidades que existem para os alunos [380]
	P6	Formar para a cidadania é mostrar que há oportunidades que podem ser aproveitadas, que há direitos que devem ser exigidos. [353-355] Menciona a necessidade de preparar os alunos para que eles procurem uma formação profissional mais aprofundada nas Universidades, ensino técnico. [377-379] Enfatiza que aqueles que têm conhecimento são formadores de opinião e que só a educação permite que as pessoas compreendam a sociedade. [404-407] Defende que a educação deva possibilitar que o aluno conquiste seus objetivos materiais por meio do trabalho e que não dependa do assistencialismo [484-485]
	P7	O cidadão é aquele que conhece seus direitos e deveres, que se manifesta, que busca suprir suas necessidades, seja agindo politicamente, seja trabalhando. A escola precisa mostrar isso aos alunos. [451-471] Cita também a contradição que existe entre ensinar sobre a existência de direitos quando os alunos percebem que não tem acesso efetivo a tais direitos. [515-522] Menciona que percebe uma falta de compromisso dos alunos com a educação e dos pais com a escola. [536-542]
	P9	Concorda com P6 sobre a questão do assistencialismo. Entende que a escola precisa fornecer meios para que as pessoas conquistem suas metas. No entanto, avalia que as pessoas estão acomodadas. [476-480]
	P8	Concorda com a questão das pessoas estarem acomodadas e de tirarem vantagens de benefícios sociais. [505-506] Entende que o cidadão deve ser protagonista, reivindicar, questionar regras, que consiga viver em um mundo globalizado. [529-534]

Pergunta	Participante	Síntese
Se a gente conseguisse formar o cidadão do jeitinho que a gente acha que tem que ser, como que a sociedade seria?	P6	A sociedade seria mais justa [558], as pessoas se respeitariam, não tirariam vantagem umas das outras, buscariam seus objetivos. [611-619]
	P8	A sociedade seria mais cultural [562], as pessoas conheceriam e cumpririam as leis [694] e fariam valer os seus direitos [701-708]
	P10	As pessoas se comportariam como exemplos de cortesia, respeito. Agiriam da maneira certa por acreditarem no que é certo, se demonstrariam preocupadas e disponíveis em relação aos demais, refletiriam mais e teriam mais compromisso com o próximo [575-582]
	P9	As pessoas seriam mais responsáveis [666] Não se acomodariam com aquilo que lhes é oferecido gratuitamente, buscariam melhorias para sua vida [727-733]
	P7	As pessoas lutariam por seus direitos, mas para isso acontecer as pessoas precisam de conhecimento [684-689]. A conquista de direito proporcionaria uma vida mais igualitária, com mais acesso à educação e aos conhecimentos [710].

APÊNDICE C: MAPA DIALÓGICO – ESCOLA 01

	Interface Cidadania, Mudança Social e Educação	Estado, governo e política	Conjuntura Social	Conjuntura educacional	Uma sociedade transformada
P1	Então eu acho que se eu contribuir para uma sala, eles vão ter filhos, netos e por aí vai, então eu acho que eu consigo multiplicar essa corrente do bem e sei lá, nas minhas aulas, abrindo a mente deles, a questão crítica, tirando o senso comum para o lado do senso crítico. Abrindo a mente para esse mundo, para essas falsidades que existem aí, eles não estão, não são, como se diz, eles são novos ainda, então eu estou abrindo os olhos deles para um novo caminho que está surgindo aí, mais ou menos é isso. [97-105]				Respeitar o próximo, amar o próximo e respeitar o próximo. Primeiramente, se você respeita, você aceita ele como diferente, é imposto aquela, visão de negros, de homossexual e tudo mais, cada um, fala básica, cada um tem a sua vida e pronto e acabou. Mas não é, acho que todo mundo tem que ser respeitado, indiferente de religião, de credos, de pensamento e tudo o mais [336-342]
P2	Quando eu iniciei na profissão, eu tinha muitos sonhos, pensava assim, como o [...] trouxe, nessa questão da mudança, mas a gente percebe que é muito difícil, principalmente quando você tem forças opostas trabalhando contra isso, porque eu vejo assim, na nossa sociedade, usando até um termo que foi muito utilizado pelo fascismo, é que uma mentira contada mil vezes torna-se uma verdade e a gente tem lutado contra essas mentiras que acabam passando como verdade e é muito bom que você traga essa pesquisa para o lado dos silenciados [118-127] a gente lida com pessoas de diferentes perspectivas, diferentes meios sociais, estratificações, e a gente percebe que eles estão aí imbuídos de alguns valores que a escola entra nesse meio somente como um engodo, a gente não vê na verdade assim, a gente não vê, de fato, uma questão assim de a escola formar mesmo para essa questão do exercício profissional, o exercício da cidadania, porque a gente vê uma série de coisas que vai no caminho oposto dessa formação crítica, dessa formação cidadã, dessa formação profissional.[132-141] a questão da formação crítica para essa questão do exercício da cidadania, ela é muito vulnerável e a gente precisa, de fato, ter, assim, uma formação mais concisa. Principalmente, eu faço aí uma crítica à questão da formação, principalmente na base [153-157] a escola deveria, a escola, a família, enfim, todos os itens direcionados a essa questão da formação cidadã, a escola e a família têm que trabalhar juntas nessa questão da formação do ser humano, você aprender a respeitar a família, a escola, a	A gente ouve sempre aquilo que está preestabelecido e determinado e cumpra-se, e a gente percebe que, do lado de cá, existe muitas vozes, mas que não têm esse espaço, não têm essa notoriedade para alcançar aquilo que, de fato, é interessante para a educação [128-132] Porque o questionar, neste país, é um problema muito grave, quando a gente começa a questionar, questionar, a gente também começa a aparecer os nossos inimigos. [150-152] eu costumo brincar com os meus alunos, que aqui na periferia, a gente ouve muito a questão da violência, da violência, mas eu falo pra eles, “olha, a caneta mata mais do que a bala” [392-395]	A gente percebe que apesar de pertencermos a uma espécie chamada de humanos, a gente vê, no nosso dia a dia, atos de animais [351-353] o capitalismo, infelizmente, modelou isso, o sujeito, ele não se reconhece mais como ser humano, então, pra ele, o importante não é o ser, é o ter. Então, quanto mais bens você tiver, mais você é notável na sociedade [362-365] o importante é o ter, se passar por cima do João, do José, da Maria e de outros, ele está levando vantagem, então é a questão do Vila Rica, que o Gerson fazia propaganda. O importante é se levar vantagem em tudo e essa questão de levar vantagem em tudo gera isso que nós vivenciamos, então é um problema [382-387] a gente está para chegar a um ponto na sociedade que as coisas mais bárbaras possíveis estão acontecendo e a gente fica, assim, de uma forma inconsciente ou conscientemente, eu não sei, fica aí a interrogação, aceita como se fosse, a anomalia a gente aceita, enfrenta como se fosse uma coisa normal [490-495]	A gente percebe que eles estão aí imbuídos de alguns valores que a escola entra nesse meio somente como um engodo [134-136] Eu acho assim, do meu ponto de vista, uma coisa humanamente impossível, um professor conseguir alfabetizar quarenta e oito alunos, cinquenta alunos, acima de trinta e cinco alunos, que é um absurdo para a alfabetização, eu vejo mais assim, a questão da educação, questão assim, de contenção de gastos, mais uma preocupação, assim, com a quantidade, quantos eu vou poder colocar dentro de uma sala de aula, do que, realmente, com essa questão da qualidade da educação. Então eu acho que o Estado e a gente enquanto professor, e a gente enquanto instrumento do Estado, pecamos nesse sentido, não tem suporte para dar essa formação de qualidade com essa grande quantidade de pessoas e com tudo isso que já vem atrapalhando na sequência do processo [165-177] eu vejo que, no estado, tem excelentes professores, muitos professores que trabalham no estado trabalham também na rede privada, são excelentes profissionais, mas, infelizmente, esses trâmites que mais atrapalham do que ajudam aí, no caso, acabam aí fazendo um serviço ou cumprindo com a sua missão, com a sua, com o seu trabalho de uma forma que não é plenamente satisfatória nem para ele enquanto profissional, que não vê o seu serviço render frutos, para a gente, assim, que é um serviço, que é uma mão de obra que, para gente formar, assim, não é do dia para a noite, sabe que a formação é continua, essa questão da formação contínua, ela vai juntando aos poucos para, na frente, lá na frente, o processo	Comportar-se como ser humano, porque a gente percebe que apesar de pertencermos a uma espécie chamada de humanos, a gente vê, no nosso dia a dia, atos de animais [350-353] a mudança tem que partir desse princípio da formação, porque o sujeito, quando ele tem uma formação intelectual, ele sabe pensar, ele, aí ele define, ele pode até cometer o erro, mas ele sabe que faz aquilo com consciência. [374-377] que pensar nessa questão da mudança do ponto de vista da formação intelectual e do ponto de vista humanista, você se reconhecer como ser humano, como cidadão e essa questão do respeito, que o [...] citou, é fundamental. Em segundo plano, é a formação que o sujeito precisar pensar, pode fazer bem ou mal [387-392]

	sociedade, porque o respeito é a base de tudo. [365-370]			ser uma coisa mais coesa e que, infelizmente, essa falta de coesão atrapalha tanto na formação quanto no direcionamento da escola, que ela deveria dar para a sociedade, e, do nosso lado aqui, a gente fica entre a cruz e a espada. A gente não tem muita perspectiva de melhoria e ele vai fazendo aquilo que é possível, aquilo que está ao nosso alcance, aquilo que a escola pode oferecer e isso aí [179-197] o Pierre Bourdieu, você deve conhecer muito bem, deve usar ele na sua pesquisa, ele, nos anos 70, já havia, na França, uma escola divisória, uma escola para a elite e uma escola para os trabalhadores. Então é aí que eles chamam, que vem a questão da reprodução. Infelizmente, nós, aqui, estamos nesse processo de reprodução, a elite se reproduz enquanto elite e a classe trabalhadora se reproduz enquanto classe trabalhadora [498-504]	
P3	Pega o material que, em nosso caso, são nossos alunos, o material humano e a gente, através desse material humano, a gente prepara, o papel do professor é preparar esse material humano e inseri-lo na sociedade da melhor maneira possível [442-445]	Governadores entram e, junto com eles, secretários também, o que muda sempre é secretário e o secretário quer fazer alguma coisa para mostrar que está fazendo alguma coisa sem ter uma avaliação geral daquilo que vai ocorrer, a repercussão que vai ocorrer aquilo, então ele faz aquilo é joga, praticamente, na rede sem uma pesquisa em cima daquilo, será é viável ou não, isso aconteceu com a Rose, Chalita, eu vi essa reformulação nossa agora, também, e a essa última agora que está tendo, também, essa reformulação, e não é pedido em nenhum momento a opinião dos professores quanto às reformulações. Quem está convivendo e quem tem que opinar a respeito disso são os próprios que estão ali no dia a dia. E parece que eles fazem isso, essa reformulação, que é para dizer que está fazendo alguma coisa e a mídia, lógico, a mídia levanta lá em cima. [238-251]	Hoje em dia, a gente tem que ser como animais, porque os animais se respeitam [355-356]		Eu acho que a base seria, mesmo, a parte humanista do ser humano, mesmo. Eu acho que essa é a base pra que haja o respeito, mesmo, a gente ser mais humano. [403-406]
P4	Qual a mudança que eu vou fazer no meio, na sociedade. Então esse é o papel que a escola deveria ter pra com, quanto ao indivíduo, em si. [432-434]			Infelizmente, a realidade não é tanto assim, porque é outra. A gente vê que a realidade, vê que é totalmente outra realidade na educação. Eu estou há cinco anos dando aula, sou ainda novo, não sou igual ao [...], na educação, mas nós estamos ainda no aprendizado também, assim, na educação. Mas nós estamos vendo que, assim, na realidade, na reformulação, como o [...] colocou aqui, é, realmente, o que nós estamos na expectativa. A gente vê na faculdade que é uma coisa, vamos chegar na escola, vamos fazer isso aqui, mas aí chega na escola é totalmente diferente. [274-283]	Hoje, nós podemos agir como animal, porque um respeita o outro e, realmente, um respeita o outro. E o que eu posso fazer para respeitar o meu colega que está ao meu lado? Então essa é a visão que nós devemos ter [435-438]
P5	Então, eu acho que a educação vai ajudar			Mas eu acredito que eu sou como o [...],	Eu acredito que uma mudança social gera

	nessa questão, na mudança do pensamento, na mudança social, que vai fazer ele enxergar as coisas de uma forma diferente e que, automaticamente, vai levá-lo a uma ascensão também econômica, uma melhora de vida em todos os sentidos. [327-332] voltando aquilo que a gente estava falando, como preparar, também o aluno, essa mudança social nele, eu vejo até a comparação do público que eu tenho na rede pública e o da privada. Então você, no caso, aqueles que estão na rede privada, que tem um amparo até maior por conta que os pais estão pagando e tudo, então eles têm uma consciência melhor do que é ser um cidadão, do que é ir ali saber o que são seus direitos e seus deveres como cidadão. Um dos exemplos que eu tenho seguido, quantos alunos da rede particular que eu tenho, muitos deles têm um poder aquisitivo bom, todos eles foram para as ruas manifestar contra o aumento da passagem, sendo que eles não dependiam dos ônibus e, aqui, eu não vi ninguém ir se manifestar. Então é aquela questão mesmo, a educação, realmente, é primordial, porque eles não precisavam, mas eles foram para as ruas se manifestar a favor daqueles que estavam aqui precisando do aumento lá dos vinte centavos [450-464]			ainda tenho muita esperança. [293-294]	também até uma mudança econômica, também, que esse é um dos maiores problemas, que dentro da geografia deve saber. Então, eu acho que a educação vai ajudar nessa questão, na mudança do pensamento, na mudança social, que vai fazer ele enxergar as coisas de uma forma diferente e que, automaticamente, vai levá-lo a uma ascensão também econômica, uma melhora de vida em todos os sentidos. [325-332]

APÊNDICE D: MAPA DIALÓGICO – ESCOLA 02

	Interface Cidadania, Mudança Social e Educação	Estado, governo e política	Conjuntura Social	Conjuntura educacional	Uma sociedade transformada
P6	Mostrar que tem um mundo lá fora. Que ele tem voz, que ele pode lutar. Outros bons tentam FUVEST, tentam tudo o que é possível e de exercer o direito dele, que esse é o que nós queremos, que ele corra atrás do direito dele [294-297] É mostrar que ele tem uma oportunidade. Eu acho assim, um cidadão de verdade, ele tem o seu direito garantido, é saber valer esse direito garantido, é buscar as oportunidades que são dadas, de fato, aquilo que é seu de direito, porque a gente vê muitos, assim, quando termina, ficam perdidos. Não adianta você chegar no jovem e falar, “bom, eu gostaria de ser médico”, mas é uma coisa, parece tão distante e não é, não é [377-382] então essa a nossa intenção, é mostrar que tem as coisas pra ele. Não que ele vai ter que reivindicar e tirar vantagem, mas que ele possa estar incluído dentro da sociedade. [402-405] Então se criar o jovem, o cidadão que exerça o seu direito, não é tirar proveito, é ele fazer valer aquilo que é de direito. É chegar e poder questionar, não com briga, mas com palavras. Demonstrar que ele está inserido na sociedade, que ele não é mais um. [437-440]	A própria televisão está mostrando todo dia, todo dia, a arbitrariedade que está sendo feito com aluno, enquanto você mostra que ele tem um direito, que ele tem o poder, que ele pode reivindicar alguma coisa, a televisão mostra outra coisa, que o estado, mostra lá, você vê, policial agredindo, retirando força, quer dizer, tudo aquilo que ele tem direito de reivindicar, aquilo que ele pode cobrar enquanto sociedade está sendo retirado dele na marra, na força [102-108] Eu pergunto, cadê o ECA, cadê o Estatuto da Criança, do Jovem e do Adolescente, quando você vê, na televisão, um policial descendo a mão em alguém que está exercendo o seu direito de estudar. Ele não está pedindo outra coisa, ele está querendo continuar mantendo aquilo dali, só nós sabemos, só os alunos, professores, a sociedade, a comunidade sabem, não adianta quem está atrás de uma mesa sentado o dia inteiro, cercado por uma segurança toda, não adianta ele pôr no papel. [190-197] Enquanto muitos de nós pensamos ao contrário, de não querer votar. Eu estou falando a verdade? A gente já não tem credibilidade, em quem acreditar. Não importa, hoje, se é o partido A, o partido B ou o partido C, a gente não acredita mais nas pessoas e essa incredibilidade que está sendo tão grande que o Estado, ele faz o quê? Ele chama os mais jovens, os mais inocentes. Eles estão sendo alienados, falam assim, “vocês façam isso, façam isso”, enquanto a gente vê aí que está sendo achincalhado, sabe? [303-310]	O problema está no assistencialismo. Eu vejo que muitos têm medo de pôr a cara a tapa, de ir lá reivindicar, porque, por trás, tem um assistencialismo. O Bolsa Família, o Renda Cidadã, então esse, muitas vezes, ele não vai atrás, porque ele tem medo, ele tem medo, fala assim, “não, mas se eu for reivindicar alguma coisa ou se eu for, eu vou perder esse direito” [182-187] Isso é tirar vantagem. Então quando a companheira mesma falou, se você dá o peixe e não ensina a pescar, então você vai querer viver eternamente nisso aí. É isso que a gente vê. Ele não quer perder o seu benefício. “Eu não vou reivindicar, não vou falar nada, para eu não perder, porque, se eu falar alguma coisa, eu vou sair perdendo e eu vou perder aonde? Vou perder algum benefício” [544-549] Você vê isso é no trânsito, está tudo parado. O camarada, ele não está nem aí. Se tem uma ambulância, carro de polícia, o outro quer tirar vantagem que naquilo ali, vai embora. É uma fila de banco, não sei o que, a pessoa vai. Nós vimos isso no metrô, no trem. Se está lá cheio, você sabe que vai descer, o camarada quer ficar de frente [648-652]	Mas a gente tem, nós temos excelentes pensadores, excelentes escritores na área da pedagogia, que escrevem muito bem, mas a realidade nossa, cada dia, numa sala de aula, é diferente [197-199] É um currículo totalmente ao contrário do que nós trabalhamos, nós queremos uma coisa para fazer um jovem crítico, pra ele ser um formador de opinião. E, quando a gente vê, muita coisa acontecendo por aí, nós vamos com currículo totalmente, às avessas, e quando se fala, que nem eu falo, quando você tem a parte pedagógica, de construtivismo, você vê escolas particulares até mesmo, tradicional. E você tem que ser o construtivista? Não existe isso. [414-420]. Muitos de nossos alunos quando termina aqui o ensino fundamental II, que é a oitava série, nono ano, ele mal sabe que ele tem o direito, tem uma ETEC esperando ele. Ele mal sabe que é a ETEC que está ali. Fala, “professor, mas eu vou concorrer com o outro da escola lá, que é particular”, eu falei, “não, mas a diferença está nisso, você vai dar o máximo de você, mas está lá esperando você” [419-424]. Existe, pra mim, pelo menos, assim, você fazer o comando da sua volta, se construir. Por isso que fala assim, tem lá aqueles pedagogos que escrevem bonitinho, uma maneira de construir, mas o que nós vemos é uma coisa tradicional. Entra na universidade, o que encontra ali é você por você, entendeu? E quando chega hora de prova qualquer é você estudar, estudar. É tradicional. Não existe essa coisa de “ah, você está construindo a sua personalidade”. Você está pagando ou você está recebendo o conhecimento, não importa se você paga ou não uma universidade, mas, quando está ali, você está ganhando um conhecimento. Se você paga, se você paga você, você tem, aquele conhecimento está sendo transmitido para você [442-451]. Hoje, está difícil para nós, está difícil para nós e nós despertarmos o jovem que queira ser professor, muitos falam assim, por exemplo, “puxa vida, eu queria tanto fazer uma faculdade disso, ou daquilo ou daquilo outro”. Mas, normalmente, você ouve assim, falam, o aluno fala assim, “professor, mas dá?”. Eu falo assim, “gente, vou falar a verdade, dá, tenho	Uma sociedade mais justa, isso não tem como [597] no Japão, um país que é totalmente tradicional, com cultura, onde, sabe, a falta da educação é um ato muito gravíssimo. Você vê lá, por mais que o metrô não dê conta de uma população enorme, se tiver cheio e que vai descer, todo mundo aguarda do lado, espera e vai entrar todos aqueles ali, vai respeitar. Então é isso, o que falta é isso. Então não é, a gente fala assim, não é você tirar vantagem, é você fazer exercício de direito como cidadão a partir do momento que você estiver bem educado pra tudo isso [653-660]

				carro, um carnê desse tamanho", a gente vai e consegue pagar, porque a gente faz do jeito que consegue [465-471] É como, se eu não me engano, o pensamento de Pitágoras, que diz lá, "eduque as crianças para não punir os homens", então esse é o nosso papel. É isso que nós somos. Ninguém aqui nasceu em berço de ouro, todos nós aqui, acredito que a maioria de nós aqui na minha faixa, idade minha, os pais tinham que comprar material, o governo nunca nos deu nada e estamos aí. Hoje em dia, começa o ano, o aluno fala assim, "não vou comprar caderno, porque agora o governo dá. Não vou comprar lápis, o governo vai me dar" [689-695] chegava um rapaz, um garoto ou uma moça e sai daqui diferente, eles vão mudando, então eles mudam, não só fisicamente, como a cabeça dele está mudando e esse é o nosso trabalho. Bom, e nós não somos vistos por isso, não somos vistos por essa transformação [778-781]	
P7	Na questão da cidadania, eu também acredito que, hoje em dia, a gente está indo na contramão, porque, muitas vezes, o que a gente tentou passar para os alunos aqui, eles não sentem, lá fora, da mesma forma. [131-134] o cidadão é aquele que conhece os seus direitos e seus deveres. A escola, o professor, eu acho que cabe ao professor tentar mostrar pra eles o que são esses direitos, como que ele pode buscar isso aí, como que ele pode exercer a cidadania [500-503] Então assim, eu falo para o meu aluno que todo cidadão tem direito à moradia, mas ele, de repente, ele não tem nem aonde morar. Então assim, tem coisas que a gente tenta fazer, mas ele vai lá e se depara com algo diferente. Igual a gente vê bastante pessoas aqui que perdem as casas. É difícil. [554-558] Então eu acho que a mudança, ela começa aí, na forma que o cidadão vai enxergar não só a sociedade, mas o próprio governo, porque ele vai passar a cobrar mais desse governo. E quando você não tem o conhecimento necessário, você fica com medo [686-689].	Então quando um governo chega autoritário e impõe alguma coisa para a sociedade, ele está tirando desse aluno ou dessas pessoas o direito que elas têm de se manifestar. Porque em nenhum momento nós somos consultados do que nós queremos para a nossa sociedade. Para eles, o importante é só o voto. A gente vai lá, vota, escolhe os candidatos, mas depois a gente não tem esse retorno que a gente espera. E em outros casos, quando é conveniente para eles, a população não precisa ser consultada, porque ela também não pode ter uma opinião formada de uma determinada coisa. [137-145] como que a gente passa pro nosso aluno o direito, os direitos dele de ser um cidadão se o aluno, ele mora em barraco, quando chove aquele barraco é inundado, ele perde ali tudo o que ele tinha de material e, depois, ele não vê o governo retornar isso pros impostos que a gente paga em nenhum benefício para ele.[550-554] a população pode até conhecer alguma coisa, mas ela não conhece tudo, então ela tem medo de cobrar alguma coisa do governo e, de repente, esse governo puni-la. Então, assim, a gente precisa, também, de meios que possam proteger o cidadão [690-693] Outro dia, ele falou assim pra mim, a gente estava vendo algo que falava das eleições há anos atrás, aí ele falou pra mim, "professora, a senhora viu? O Brasil é o único país que tem urna eletrônica". Aí eu falei pra ele, "isso é bom ou ruim?", aí ele falou assim, "ah, é bom, é tecnologia". Aí eu falei, "mas por que não se usou	Observar a sociedade lá sem as mínimas condições na área da saúde, transporte, a moradia, que são direitos básicos de qualquer cidadão e que, infelizmente, no nosso país, hoje, a gente não vê isso acontecer, parece que a população pobre, ela está cada dia mais afastada dos seus direitos básicos. [177-181] como que a gente passa pro nosso aluno o direito, os direitos dele de ser um cidadão se o aluno, ele mora em barraco, quando chove aquele barraco é inundado, ele perde ali tudo o que ele tinha de material e, depois, ele não vê o governo retornar isso pros impostos que a gente paga em nenhum benefício para ele [550-554]	O que a gente tentou passar para os alunos aqui, eles não sentem, lá fora, da mesma forma [133-134] às vezes, o aluno, ele sabe do direito dele e o professor não pode tocar nele, o professor não pode falar alto com ele, mas ele esquece que ele tem o dever de ser atento durante as aulas, de chegar em casa e fazer uma lição de casa, de se preparar melhor para uma avaliação. Então eu acho que, no caso da escola, falta muito disso. E com relação aos pais, também falta ele exercer o lado da responsabilidade com relação ao filho dele na escola. Muitos pais, eles deixam para vir à escola apenas quando o filho apresenta algum problema, principalmente se for um problema de relacionamento, como uma briga com o colega ou com o professor, aí o pai se aproxima, mas em outros momentos ele não vem a uma reunião de pais para saber como que o filho dele está.[574-585] Igual, a gente vê a maioria de nós que estudamos em escola pública, a gente não tem as mesmas condições de entrar em uma USP, em uma UNIFESP, porque a nossa formação já é, de certa forma, deficitária. Muitos de nós têm familiares, pai, mãe, tios, a maioria deles analfabetos, então a gente não tem, assim, aquele berço pra lidar com as palavras, igual alguém que nasceu em uma família melhor. Então eu acho que, quando você se torna um cidadão que tem conhecimento, então isso aí fica mais fácil pra você ter acesso. É igual a você falar de economia, o que o pobre, igual a	Então eu acho que a mudança, ela começa aí, na forma que o cidadão vai enxergar não só a sociedade, mas o próprio governo, porque ele vai passar a cobrar mais desse governo [686-688] ele viveria de forma mais igualitária [709-710]

		essa tecnologia na medicina, por exemplo, em outras coisas que favorecessem mais a população?", aí ele ficou olhando assim pra mim, eu falei, é, porque o que adianta nós sermos primeiro país a usar urna eletrônica? Isso aí foi pra benefício dos políticos, não nosso, porque ele não pensou na população. E agora eles vão voltar atrás, porque eles estão tendo prejuízo, né? Prejuízo não, o dinheiro está acabando. [787-797]		gente que vem de uma escola pública, conhece de economia, é se o nosso salário chega até o final do mês. O cara lá que é filho de alguém que tem uma condição social melhor do que a nossa, ele vai conhecer de bolsa de valores, de balança comercial, ele conhece um pouco de tudo. Então eu acho que assim, quanto mais preparado o aluno estiver, mais condições ele vai ter de se tornar um cidadão vencedor [732-745].	
P8	A gente tem que estar envolvendo eles para que eles busquem alguma coisa pra tentar melhorar, tanto na questão social para eles [155-157] Nós temos que formar os alunos protagonistas, mas que ele tenha as noções cognitivas não só aqui do mundo onde ele vive, mas de modo o quê? Globalizado, para que ele possa conhecer tanto os direitos como os deveres. Caso contrário ele acaba o quê? Uma pessoa vai e coloca alguma regra e ele acaba aceitando, ele não vai ser crítico, então ele tem que ter essa noção para ele ter uma direção e saber reivindicar os direitos para ele poder adquirir mais conhecimento e adquirir o benefício para ele.[565-572]	Em relação à cidadania, eu acho que nós estamos vivendo um pouco no escuro do que o governo está fazendo com a gente [151-153]	Em relação à cidadania, tem que, assim como falou, só está sendo conveniente mais para a classe dominante, porque eles estão dominando a gente e a gente acaba aceitando. E, às vezes, a gente tenta procurar uma saída ou um caminho, chega lá na frente, a gente acha o caminho, mas volta para trás, porque a gente encontra várias barreiras [159-164]	A cidade de Itaquá com Guararema; lá, o que que você faz? Você pisa na faixa, todos os carros param, porque respeitar o quê? Então, para isso, você tem que estar conhecendo os seus direitos, conhecer os deveres, para você conseguir questionar. Caso contrário não, igual, em relação aos materiais, é o assistencialismo, ele sabe que tem aquilo, agora, quando falta, você está acomodado, "faltou aqui, então vou cobrar". E que foi falado tudo, em relação aos pais, poucos, assim, dos alunos que dão problema, acabam não indo, só que quando vê que está sendo prejudicado, o pai vem e vem na febre, aí ele vai querer colocar os direitos pra cima de quem está punindo, entendeu? Então eles conhecem, seria mais ou menos isso [721-730]	[Mais justa no sentido] cultural e econômico [601] É respeitar e fazer cumprir as leis [663] Você pisa na faixa, todos os carros param, porque respeitar o quê? Então, para isso, você tem que estar conhecendo os seus direitos, conhecer os deveres, para você conseguir questionar. [699-702]
P9	Qualquer cidadão precisa ter responsabilidade, mesmo com as suas coisas, com o seu material. Não tem material, como não tem, se foi dado? Então tem que ser responsável, não tem que correr atrás, tem que ser responsável pelas suas coisas. [...] Então ele tem que ter a responsabilidade, não só, ah, deu, está bom, está dado, trata de qualquer jeito. Não é assim. [727-733]	Eles estavam querendo o direito deles. Mas eles não estão conseguindo ser ouvidos [326-327]	Então, essas coisas de bolsa, essas coisas, assim, tudo bem, a bolsa é válida, mas vai ficar dando o peixe para a pessoa, a comida, o alimento. E o trabalho dela, como é que fica? Como que ela vai correr atrás disso? [507-510] E muitos estão acomodados, eles não querem saber, "ah, eu estou ganhando".[514-515]		
P10	Nós, professores [...] trabalha para o aluno ser protagonista, ele participar, ele estar atuante não só na escola, mas no mundo, ele ser crítico. Que nem o [...] estava falando em relação à política, ele poder votar, mas ele saber por que ele está votando, qual o objetivo, por que ele vai votar naquele político [...] esse é o objetivo do professor [356-361] o objetivo nosso é formar cidadãos críticos, participativos, que a gente consiga com que ele respeite, ele saiba o limite do que que é certo, do que é errado, dele estar podendo participar, dele estar podendo questionar. [368-371] Eu falo a eles, que eles, não é porque eles estão fazendo errado que você também vai fazer e eles podem fazer o certo, porque você está fazendo o certo.[615-617]			Eu dou o exemplo de mim, que eu, todo dia, na entrada, eu vou no portão. Principalmente no período da noite e eu dou boa noite para todos, todos os dias. No começo, poucos respondiam, depois eles foram mudando, a maioria respondia. E assim, ainda existem alguns que não respondem, mas às vezes passa com fone, não escuta. Mas, um exemplo, de você estar dando boa noite, de você se preocupar com ele, de você mostrar que ele tem alguém que se preocupe [639-645]	Ser exemplo [613] de você estar dando boa noite, de você se preocupar com ele, de você mostrar que ele tem alguém que se preocupe [621-623]