



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

MARILANE SILVA LOPES

**JUVENTUDES E ESCOLA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA – ANÁLISE DO  
DISCURSO DE PROFESSORES EM BLOGS**

CANOAS, 2014

MARILANE SILVA LOPES

**JUVENTUDES E ESCOLA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA – ANÁLISE DO  
DISCURSO DE PROFESSORES EM WEBLOGS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2014

MARILANE SILVA LOPES

**JUVENTUDES E ESCOLA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA – ANÁLISE DO  
DISCURSO DE PROFESSORES EM WEBLOGS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 05 de dezembro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
Orientador - UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Conte  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Paula Corrêa Henning.  
FURG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Filippozzi Martini  
UNILASALLE

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus.

Dedico também este trabalho com todo amor e gratidão aos meus pais, exemplo de amor e vida. Aos meus irmãos e especialmente àquele a quem deposito minhas esperanças e fé todos os dias.

Ao meu marido que sempre me apoiou e compartilhou os momentos difíceis da realização desse trabalho. À minha filha Aléxia razão de minha vida.

Ao meu Professor Orientador Dr. Cleber Gibbon Ratto pela atenção dispensada, pela amizade e pelo aprendizado. Agradeço especialmente pelo apoio e compreensão no período de realização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Evaldo Pauly pelo apoio e empenho durante a realização da Pós – Graduação.

A todos os Professores que pela dedicação e saber enriqueceram meus conhecimentos.

Ao Unilasalle por acreditar em meu potencial como pesquisadora e proporcionar a oportunidade da bolsa de estudo.

À Prefeitura Municipal de Canoas e à Secretaria Municipal de Educação pela bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a realização desta pesquisa.

*“Entre duas notas de música existe uma nota. Entre dois fatos existe um fato. Entre dois grãos de areia, por mais juntos que estejam, existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir e aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio”.*

*Clarice Lispector*

## RESUMO

Esta pesquisa sob título *Juventudes e Escola na Cultura Contemporânea – Análise do Discurso de Professores em Weblogs* tem como objetivo compreender o discurso dos professores sobre as relações entre juventudes e escola no mundo contemporâneo, analisando a produtividade política de tal discurso e suas possíveis repercussões sobre as práticas educativas. Além disso, este estudo problematiza a partir do discurso dos professores, como ocorre o processo de mobilização do sujeito aluno para a sua conexão com o saber, bem como os efeitos de sentido que esses discursos educativos assumem perante os gestos de interpretação dos sujeitos aprendentes. Tem ainda como objetivo analisar as relações entre juventudes e escola no mundo contemporâneo, de forma a desvendar o hibridismo cultural que é inerente às maneiras de ser e agir dos jovens, problematizando suas repercussões nas práticas de sala de aula. Por fim, esta pesquisa busca discutir quais os impactos sofridos pelo campo educacional a partir do lugar que as juventudes ocupam na emergência de socialização dos jovens da escola pública no Brasil. É através da análise do discurso dos professores em *weblogs*, que desvendaremos como estes encobrem, constroem significados acerca das relações da escola no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Juventude, contemporâneo, escola, professores, *weblogs*, discurso francês.

## **ABSTRACT**

Research under this title and the School in Contemporary Youth Culture - Analysis of Discourse in Teacher Weblogs aims to understand the speech of teachers on the relationship between school and youths in the contemporary world, analyzing the political productivity of such discourse and its possible repercussions on educational practices. Furthermore, this study discusses from the speech of teachers, as the process of mobilizing the student subject to its connection with knowledge occurs, as well as the effects of meaning that these educational discourses take before interpreting the gestures of the subject's learners. Also aims to analyze the relations between youths and school in the contemporary world, in order to unravel the cultural hybridity that is inherent to the ways of being and acting of the young, questioning its impact on classroom practices. Finally, this research aims to discuss the impacts suffered by the educational field from the place they occupy the youths in the emergence of socialization of young public school in Brazil. It is through discourse analysis (the bias of French Discourse Analysis - Pêcheux) teachers' weblogs that unmask how they hid, construct meaning about the relationship of the school in the contemporary world.

Keywords: Youth, contemporary, school, teachers, weblogs, French speech.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil por regiões - Jovens 10 a14 anos.....	14
Figura 2 – Índices do IDEB por regiões do Brasil.....	15
Figura 3 – Jogos Infantis do Flamengo – Pieter Brughel (1560).....	28
Figura 4 – Destaque da imagem Jogos Infantis do Flamengo- Pieter Brughel (1560).....	28
Figura 5 – Madona col Bambino – Fillippo Lippi (1406-1469).....	30
Figura 6 – Gráfico- População de 15 a 24 anos – Cens. Demog. 1940/1996.	65
Figura 7 – Taxa de Fecundidade total Brasil – 1940/2010.....	66
Figura 8 – Distribuição de pessoas por regiões.....	67
Figura 9 – Jovens que moram com os pais.....	68
Figura 10 – Artigo – 1-Escola ou Presídio em dia de Motim?.....	88

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	Sujeito, Sentido e Leitura.....	21
2.2	O Leitor Real e o Leitor Virtual.....	23
3	ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLA X JUVENTUDES.....	26
3.1	Institucionalização de Crianças e Jovens.....	40
3.2	Juventude e escola, mundo contemporâneo.....	50
3.3	Culturas Juvenis e Escola Contemporânea.....	59
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
4.1	O <i>Weblog</i> na Educação: discurso dos professores.....	72
4.2	Caracterização do Estudo.....	80
4.3	Campos de Estudo.....	80
4.4	Participantes da Pesquisa.....	85
4.5	Instrumentos de Coleta de Dados.....	85
5	AS ANÁLISES.....	86
5.1	O Funcionamento Discursivo dos Comentários dos <i>Blogs</i> .....	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	130

## 1 INTRODUÇÃO

A educação atual vem enfrentando o desafio de manter-se viva sobre os pilares do ensino tradicional, isto é, as aprendizagens ocorrem de forma bancária, onde professor tem em seu poder o saber, e os alunos são receptores que não participam como sujeitos da construção do conhecimento. Essa visão sobre a educação, não é um fato novo no campo educacional brasileiro, ela tem aparecido em pesquisas educacionais, denunciando que muito pouco tem sido feito em favor da educação das crianças e adolescentes, desde a época do Brasil império. Para entendermos o rumo que a educação tem tomado desde o século XIV até os dias atuais, não podemos deixar obscuro, o papel que as juventudes (crianças<sup>1</sup> e adolescentes<sup>2</sup>) têm desenvolvido na sociedade e mais especificamente nos dois últimos séculos. Abordaremos o surgimento da escola na Idade Média e como se dá a “vida escolástica” nesse período, fazendo referências aos tipos de escola, à idade dos alunos, e ainda aos conteúdos e responsabilidades para com as crianças. Por isso, para melhor compreensão dos percursos e mudanças que as juventudes têm trazido para o campo da educação, destacamos a importância de discorrer sobre algumas considerações históricas da legislação sobre direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil, focando de forma mais pertinente em seu aspecto educacional.

Pesquisando sobre a perspectiva histórica da educação, das crianças e dos adolescentes, verificou-se que essa categoria da juventude tem percorrido um caminho difícil para instituir-se como um ser identitário, com direitos e deveres assegurados pela família e pelo Estado, visto que não sendo seres de contribuição para produtividade do país e também no seio familiar, não eram considerados como tal. Porém, a luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, tornou-se uma luta

---

<sup>1</sup> Demartini (2002), em seu artigo *Infância, Pesquisa e Relatos Orais*, chama a atenção para o conceito *criança* e *infância*, cuja identidade do “ser criança” perpassa por espaços e tempos diferenciados e que essas diferenças constituem-se em vivências e memórias construídas, trazendo para o universo infantil uma heterogeneidade, evidenciando distintos tipos de criança e infância.

<sup>2</sup> Outeiral (1994), observa que a palavra *adolescência* possui duplo significado etimológico. O vocábulo provém do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), cujo sentido se enquadra na condição ou processo de crescimento e desenvolvimento do sujeito. O outro sentido vem de *adoecer*. Em suma, esta dupla origem etimológica remete às etapas da vida, isto é, habilitado a crescer física e psiquicamente. Neste último, psíquico ↔ *adoecer*, se refere ao sofrimento emocional, mental e ainda às transformações de cunho biológico que caracterizam este período de transformação na vida dos jovens.

histórica, que implica o reconhecimento destes, como seres de direitos e inclusão social, visando enfatizar a responsabilidade do Estado e da sociedade civil no que tange à sua proteção integral e ainda ao âmbito educacional. Pensando nesse aspecto, buscamos a partir da época do Brasil Império, explanar de que forma se estruturaram as políticas públicas para as juventudes, principalmente crianças e adolescentes no que concerne à proteção e educação das crianças pobres ou desassistidas, bem como as suas perspectivas para solucionar a demanda dos jovens por condições dignas de vida e educação.

A presente pesquisa tem como tema o discurso dos professores e como ele revela, encobre e constrói significados acerca das juventudes com a escola no mundo contemporâneo. Busca uma reflexão acerca das juventudes e suas relações com a instituição escolar, procurando desvendar o motivo pelo qual a escola vem cada vez mais se configurando como uma ilha isolada de seus próprios habitantes, ou seja, é um estar lá sem estar, é um ver sem ser visto, reforçando cada vez mais seu discurso silenciado pelas vozes juvenis e relações de poder.

Buscando compreender a imagem ofuscada da instituição educativa perante os jovens, faz-se necessário vislumbrar porque processo a escola passa, e ainda quais as consequências que essas mutações trazem para a educação. Por isso, a importância de destacar quais os entre - lugares que os sujeitos envolvidos na relação ensinar/aprender ocupam, bem como seus efeitos de sentidos e subjetividades, revelando a estrutura e funcionamento das relações identitárias que se perfazem no ambiente educativo.

O presente estudo tem como questão de pesquisa averiguar como o discurso dos professores, simultaneamente revela, encobre e constrói significados acerca das relações das juventudes com a escola no mundo contemporâneo.

Este trabalho tem por objetivo compreender o discurso dos professores sobre as relações entre juventudes e escola no mundo contemporâneo, analisando a produtividade política de tal discurso e suas possíveis repercussões sobre as práticas educativas. Como objetivos específicos, busca problematizar a partir dos discursos dos professores, como ocorre o processo de mobilização do sujeito aluno para a sua conexão com o saber, bem como os efeitos de sentidos que estdiscursos educativos assumem perante os gestos de interpretação dos sujeitos aprendentes. Quer ainda analisar as relações entre juventudes e escolas no mundo contemporâneo de forma a desvendar o hibridismo cultural que é inerente às

maneiras de ser e agir dos jovens, problematizando suas repercussões nas práticas em sala de aula. Visa também discutir quais os impactos sofridos pelo campo educacional a partir do lugar que as juventudes<sup>3</sup> ocupam na emergência de socialização dos jovens da escola pública no Brasil.

Quando iniciei a carreira docente há cerca de quinze anos (1997), tinha o sonho de fazer da educação um instrumento de libertação para o futuro de meus alunos. Quando utilizo o termo libertação, quero falar de dignidade, de autonomia, de consciência, e principalmente minimizar as diferenças sociais da comunidade a qual atendo no exercício de minha profissão como professora de Língua Portuguesa em escola pública.

Em minha primeira experiência como professora em uma escola do Estado, senti uma grande impotência ao deparar-me com a sua situação precária. Estava preparada para assumir minha função de ensinar Língua Portuguesa. Não pensava em alunos que não tinham interesse em aprender ou que apresentassem tantas dificuldades cognitivas, afetivas e sociais. Esperava turmas que gostassem da escola, que quisessem compartilhar de diversas aprendizagens, ou seja, uma escola ideal.

No entanto, o cenário com que me deparei foi surpreendente e assustador. A escola apresentava uma pobreza em muitos sentidos. Poucos recursos em sala de aula, falta de professores, orientação escolar e por algumas vezes supervisão e biblioteca, tão importantes para a formação dos alunos. Era uma realidade crítica. Eu uma professora sem experiência de sala de aula, ter de enfrentar tantos desafios. De lá para os dias atuais, pouca coisa mudou. No entanto, o desafio de resgatar as

---

<sup>3</sup> O termo *juventudes* vem há algum tempo sendo discutido por pesquisadores, despertando inquietações no meio acadêmico, há distintos conceitos acerca do vocábulo juventudes. Sabemos que a condição juvenil em sua essência está alicerçada social e culturalmente à concepção de “ser jovem” em determinado contexto histórico, social e cultural da sociedade a que é pertencido. Nos estudos sobre as jovialidades esta categoria está subdividida sob dois aspectos: o primeiro é o geracional que caracteriza o “ser jovem” como uma fase da vida vislumbrada de forma homogênea. Já o segundo aspecto, concebe a juventude como um conjunto social diversificado. Por isso, a palavra *juventudes* (pluralizada), porque não há uma única forma de “ser jovem” mas, uma pluralidade de condições, situações e experiências (físicas, psicológicas e sociais) heterogêneas que traduzem os modos de ser e fazer da juventude. Portanto, as jovialidades se constituem como sujeitos sociais. Acerca dessa temática consultar Pais (1990), Dayrell (2003) e Camacho (2004).

aprendizagens dos alunos, continua sendo uma constante em meu trabalho diário. Atendo turmas com uma diversidade e histórias de vida, que muito acrescentam ao meu fazer pedagógico. Além dessas vivências na escola atual, tenho também um apoio pedagógico engajado na construção coletiva de um currículo e também na execução dos conteúdos que contemplem os diversos saberes e as vivências da comunidade escolar.

Apesar de a escola possuir um público carente não só de recursos financeiros, mas também de estrutura familiar, de afetividade e principalmente da valoração do ensino, busco sempre ressignificar minha prática em sala de aula com situações que tenham significados na realidade dos aprendizes. Em minha relação diária com os alunos, constatei que geralmente eles vivem focados dentro do próprio bairro em um mundo restrito. Não tem acesso a outros universos que possam enriquecer seus conhecimentos de mundo e suas aprendizagens. Uma pequena parcela da comunidade escolar vê a instituição educativa como um meio para interagir com a própria comunidade, trazendo seus problemas e suas perspectivas em relação aos filhos e suas famílias. Nesse contexto, como em muitas outras escolas temos um panorama de deficiências de aprendizagens e distorção idade-série. São múltiplos fatores que contribuem para esse cenário. Para nós professores essa problemática merece que nos debrucemos sobre os livros e teorias para tentar fazer um resgate desde as séries iniciais até as finais do Ensino Fundamental. Averiguar as circunstâncias de como ocorre o processo de aprendizagem a fim de agregar conhecimentos e experiências para práticas inovadoras em sala de aula, pois é nos corredores escolares que o organismo vivo se move e molda novas formas de ver e fazer educação. É um desafio para que desejemos sempre procurar o novo, mesmo que ele nos pareça inalcançável, pois é realizando o ideal do fazer pedagógico que realizamos o sonho do outro.

É justamente procurando enfrentar o desafio de buscar a excelência no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, que esta pesquisa se propõe a fazer uma análise a partir das falas dos professores em vista dos modos de ser e viver dos jovens da atualidade, pelo viés da Análise do Discurso Francesa. Entretanto, é importante salientar a importância dos números da educação brasileira, pois estes dados são valores imprescindíveis para que além de observar os jovens no seu estar na escola, tomemos precauções e ações

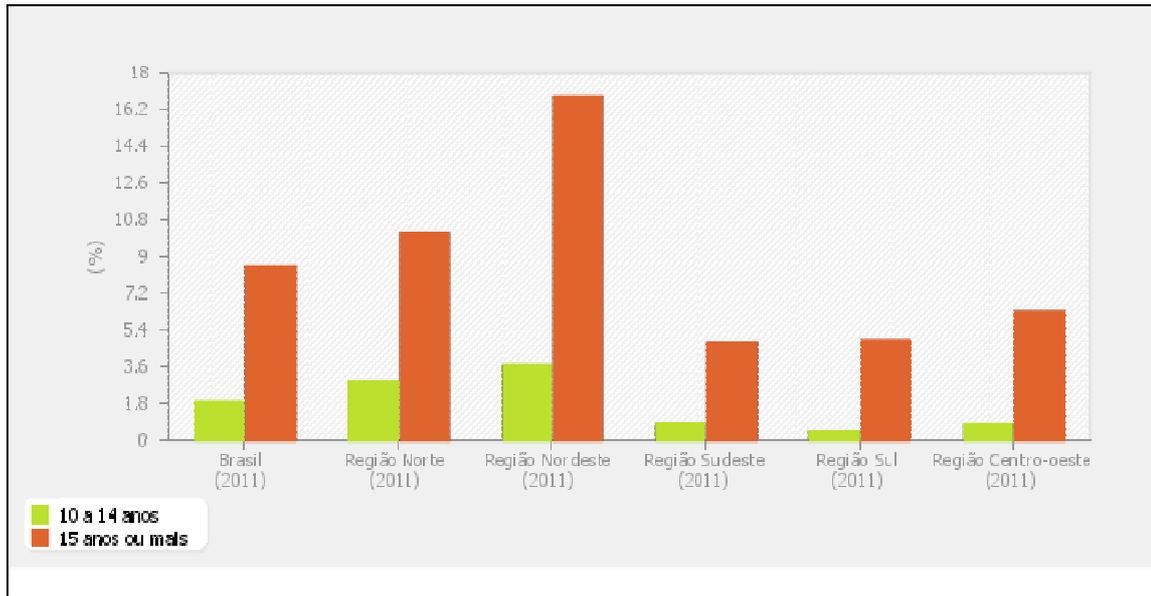
transformadoras para mudarmos esses baixos índices de alfabetização e aprendizagens.

Muito se tem trabalhado em prol da educação, diversos setores da sociedade têm se empenhado em melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre eles podemos citar o pacto “Todos Pela Educação”. Esta instituição da sociedade civil é composta por gestores públicos, educadores, pesquisadores, empresários, pais e alunos que se mobilizam em favor de uma educação de qualidade.

Estas propostas de resgate da educação têm como premissa proporcionar o acesso à alfabetização e permanência na escola, de modo a incentivar através da ampliação de recursos e investimentos na Educação Básica, com o intuito de garantia e direito a uma educação de qualidade. Para alcançar essa meta, o governo brasileiro tem investido muito em programas educativos que visam o desenvolvimento da criança e do adolescente. Podemos citar como exemplos a Educação de Turno integral - Mais Educação, A Escola Aberta, Prouni, Proinfo, o Projeto Uca - um computador por aluno, compra de livros didáticos, formação de professores entre outros.

Por outro lado, essas medidas pouco têm trazido índices satisfatórios para a Educação Básica Brasileira, o IDEB também não corresponde a uma crescente significativa e o índice de analfabetismo dos jovens ainda é bem preocupante. De acordo com o IBGE 2012, a população em idade escolar é de 45.364.276 (2010), e a taxa de analfabetismo fica nas faixas etárias de 10 a 14 anos de idade em 1,9% e de 15 anos ou mais em 8,6%. Abaixo temos uma amostra da taxa de analfabetismo no Brasil e por regiões, de 10 a 14 anos e 15 anos ou mais em 2011.

Figura 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil por regiões - Jovens 10 a 14 anos



Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br).

Este índice IDEB criado pelo Ministério da Educação – MEC tem como números base para medir a qualidade de ensino os valores de 1(um) a 10 (dez). O MEC almeja alcançar o IDEB 6 (seis) até o ano de 2022. No Ensino Fundamental, os dados do país e regiões dizem respeito às escolas públicas e privadas (urbanas e rurais). Para os municípios o IDEB considera para cálculo unicamente as escolas públicas. No Ensino Médio, os dados do Brasil aparecem apenas nas escolas públicas e particulares da zona urbana. De acordo com a tabela abaixo ainda temos um longo caminho a percorrer para a melhoria da educação no Brasil.

Figura 2 – Índices do IDEB por regiões do Brasil

	<i>Ensino Fundamental anos iniciais</i>	<i>Ensino Fundamental anos finais</i>	<i>Ensino Médio</i>
<b>Brasil (2011)</b>	<b>5,0</b>	<b>4,1</b>	<b>3,7</b>
<b>Região Norte (2011)</b>	<b>4,2</b>	<b>3,8</b>	<b>3,2</b>
<b>Região Nordeste (2011)</b>	<b>4,23</b>	<b>5</b>	<b>3,3</b>
<b>Região Sudeste (2011)</b>	<b>5,6</b>	<b>4,5</b>	<b>3,9</b>
<b>Região Sul (2011)</b>	<b>5,5</b>	<b>4,3</b>	<b>4,0</b>
<b>Região Centro-oeste (2011)</b>	<b>5,3</b>	<b>4,3</b>	<b>3,6</b>

Fonte: MEC/INEP.

Tais observações nos fazem pensar na relação escola, professor, alunos e aprendizagens. Quais os nós da educação que trancam o seu percurso rumo às aprendizagens? O que no intervalo da fruição das redes de conhecimento e na socialização dos saberes, intervém para ofuscar e até mesmo para estagnar os processos de aprendizagens de nossos alunos? Em que instâncias as subjetividades dos jovens mascaram por intermédio de suas redes de antidisciplina o desejo de ter uma nova escola? Esta escola pode configurar-se tão transmutante quanto os viveres dos jovens que se elaboram e reelaboram cotidianamente? Como a escola e o professor se produzem e se reproduzem neste ambiente vivo de culturas juvenis que se expressam simbolicamente produzindo um grupo identitário? Estas são primeiras indagações que buscam desvelar outros pontos conflitantes na educação acerca do discurso dos professores, trazendo à tona as relações da juventude com a escola e o mundo contemporâneo. Por isso, achamos importante analisar o discurso dos professores sobre as juventudes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No sentido de explicar a proposta desta pesquisa, é interessante que comecemos por apresentar o surgimento da Análise do Discurso Francesa (AD) fundada na década de 60, já que ela se configura como instrumento de análise e compreensão do texto enquanto discurso, é na observação do analista que surgem os ditos e os não ditos que estão contidos nas formulações do texto e nas suas entrelinhas. Desta forma faremos uso desse viés discursivo para compreensão do discurso dos professores em *blogs* sobre os comportamentos juvenis e seus modos de sociabilização nas instituições educativas brasileiras.

A AD surge em um momento de efervescência política e revolucionária na França. Esse período nos remete à obra dos pensadores Karl Marx e Friedrich Engels que em sua época analisaram profundamente as relações humanas e as instituições de poder que mantinham sob-regulação as sociedades. Surge então a partir dessas reflexões o marxismo. Essa corrente de pensamento afirma que a organização da sociedade se dá por intermédio da luta de classes. É neste momento histórico nos anos 60 na França, que a busca do ideal operário se faz presente nos discursos políticos da luta operária, infligindo ao Estado à condição ditatorial, sobrepujando a vontade das massas sobre o governo. De acordo com Mussalim (2011, p. 104):

Na metáfora marxista do edifício social, a base econômica é chamada de infraestrutura, e as instâncias político-jurídicas e ideológicas são denominadas superestrutura. Valendo-se dessa metáfora, Althusser levanta a necessidade de se considerar que a infraestrutura determina a superestrutura (materialismo histórico), ou seja, que a base econômica é que determina o funcionamento das instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a AD de Pêcheux tem seus fundamentos assentados no marxismo. Pêcheux como discípulo de Althusser traz em seus estudos da AD, os preceitos althusserianos de que a luta de classes deve perpassar a teoria materialista do discurso, ou seja, ela deve estar engajada politicamente na luta de classes. Essa luta de classes, alicerçada na luta marxista vem de encontro a um sistema de reprodução da reprodução, que segundo os preceitos marxistas fundam-se na exploração da classe trabalhadora. Pêcheux baseado nas teorias althusserianas adere à concepção de que para o marxismo revolucionário, não há

filosofia neutra, isto é, a luta de classes deve perpassar qualquer teoria, visto que os discursos não são neutros. É na transformação nas relações de produção, que o marxismo revolucionário busca uma intervenção política na luta de classes, cujos discursos marcados por conflitos econômicos-jurídico-ideológicos permitem uma interpelação da linguagem. Esse atravessamento na teoria materialista do discurso tem em sua complexidade a ação própria da luta de classes, isto é, a reprodução/transformação das relações de produção. Esta sistemática está imbricada na própria linguagem, cujos discursos não são de forma alguma neutros ou não-intencionais, são na verdade carregados do próprio discurso político das lutas operárias. Balibar (1995, p. 121) ressalta:

O *Manifesto* já dizia que a luta dos trabalhadores começa “com a sua própria existência”. E *O Capital* mostra que o primeiro momento dessa luta é a existência de um coletivo de trabalhadores, seja na fábrica ou na empresa, seja fora dela, na cidade, na política (mas na realidade *entre* esses dois espaços, passando de um para outro).

É nesse terreno conflituoso que o analista francês Michel Pêcheux (1969), propõe que o objeto de AD seja a relação da linguagem com a sua exterioridade. Podemos considerar como exterioridade o histórico - social - ideológico, e as formações imaginárias. A Análise do Discurso coloca, em primeira instância, a importância do sujeito no processo linguístico como um todo.

Pêcheux traz ainda o sujeito do discurso como um ser interpelado pela história, evidenciando, portanto, seu caráter subjetivo, vinculando-o à linguagem e à sociedade. Logo, para entender este acontecimento discursivo, devemos ter a noção de que os sujeitos físicos que ocupam um lugar na sociedade (lugares empíricos), não são os que funcionam no discurso, mas as imagens que resultam destas projeções. Tal funcionamento tem como resultado a passagem da posição empírica para a posição de sujeito no discurso. Estas posições são determinadas em relação ao contexto sócio histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito). Temos então, a contribuição da Psicanálise (que mostra a opacidade do sujeito) e a Linguística (que se constitui na não transparência da língua). Desta forma ocorrendo um percurso paralelo entre o sentido e a própria língua. Evidenciamos ainda que sujeito e sentidos são constitutivos da articulação da língua com a história e é nessa articulação que surge o imaginário. Este mecanismo produz imagens dos sujeitos, bem como do objeto do discurso, inserido dentro de um contexto sócio- histórico.

Esse processo discursivo é alinhavado por um jogo de antecipações, pois inclui a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim sucessivamente. Segundo Orlandi: “A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo” (1996, p. 24).

Essas três regiões do conhecimento remetem ao marxismo, que tem como pressuposto a não transparência da história, à linguística que constitui a não transparência da língua, e, por fim, à psicanálise que mostra a não transparência do sujeito. É a AD que realiza, na instância do discurso, a fusão desses três modos de não transparência do sujeito e de sentido. Nessa perspectiva, a língua é a materialidade do discurso. Logo, o discurso é visto não de forma totalmente livre, independente. Ele vem carregado de uma forma histórica e ideológica. A língua não é vista como um sistema fechado em si mesmo. Ela é que condiciona o fazer discursivo. Traz consigo uma série de sistematicidades que vão desde a origem da palavra como prática social até a influência ideológica na prática discursiva.

Todos esses fatores levam-nos a conclusão de que a linguagem, pelo prisma discursivo, articula-se com a língua e com a história. Já, sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo nesta articulação. É neste momento que o imaginário e a ideologia se inserem no fazer discursivo, filiando-se a uma rede de sentidos na trama das formações imaginárias.

Sendo assim, as formas da linguagem se constituem a partir da prática do sujeito, dando-lhe a ilusão de que o seu discurso nasce em si mesmo. É neste momento que a AD faz uma reflexão crítica sobre o subjetivismo idealista no qual o sujeito é que determina o seu dizer. De acordo com essa concepção: “há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual o sujeito, sempre já sujeito, coloca-se na origem do que diz” (ORLANDI, 2001, p. 100).

Esta relação do sujeito com a exterioridade é projetada em seu dizer, pois leva em conta o lugar de onde ele fala. A ligação entre a posição do sujeito do discurso, no qual o lugar de onde o sujeito fala reflete no que ele diz, sofre a influência da materialidade ideológica no interior do discurso. Ocorre também nesta relação discursiva as formações imaginárias nas quais o sujeito “eu” faz uma imagem do sujeito “tu”, e o sujeito “tu” faz uma imagem do sujeito “eu” e ambos de si mesmos. A esse respeito “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série

de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Concluindo, podemos dizer que o sujeito do discurso move-se entre o espaço discursivo do “eu” e do “tu”. Este espaço gera a incompletude do sujeito que não é totalmente livre nem totalmente assujeitado. Logo o sujeito “eu” complementa o sujeito “tu”. A relação entre eles está no espaço discursivo entre ambos.

Conforme Orlandi (2005, p. 21): “[...] o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Esta noção de discurso nos traz a noção de que os sentidos são intervalares, eles se encontram nas relações de sentido do interdiscurso (memória discursiva) e do intradiscurso (o texto). Daí a teoria dos múltiplos sentidos, da incompletude dos sentidos, que jamais serão fechados e acabados.

Para viabilizar a proposta contida nessa pesquisa, é importante também que falemos sobre o discurso pedagógico. Este tem feito desde a modernidade fazer valer sua autoridade pelo viés discursivo. É no acontecimento discursivo que se instaura um jogo de poder e subjetivação dos sujeitos. Isto quer dizer que seu estatuto doutrinário de certa forma impõe seu caráter de regulação, infligindo à sociedade seu aspecto disciplinador tão presente em suas estruturas pedagogizantes bem como, nos comportamentos de seus agentes e em toda a sua prática intrínseca aos currículos, a sua estrutura física, como em seus moldes organizacionais que se refletem nas suas normas de convivência, em seus uniformes. Enfim, o discurso pedagógico faz todo um percurso que tem como um produto final a “docilidade dos corpos”. Araújo (2002), comenta sobre esse discurso:

A escola funciona como operador de pedagogização, pois reúne a capacidade de habilitar com recursos educacionais básicos a criança e o jovem, com a capacidade de fornecer mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade, adaptabilidade. Esses mecanismos são, por exemplo, a fila, a carteira, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou de um monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de normas e padrões fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 4-5).

A partir dessas afirmativas acima, podemos dizer que o discurso pedagógico e predominante nas instituições brasileiras é autoritário. No entanto, o funcionamento discursivo pedagógico adentra um sistema cíclico de nunca acabar, pois reflete seu autoritarismo na própria concepção de linguagem (histórico-ideológico). A discursividade *sobre* fica no entremeio do discurso *sobre* (discurso origem) e o interlocutor. Nesse entremeio entre discurso e locutor há uma relação de forças. Tal relação de forças ocorre porque os sujeitos (professor/escola) ocupam um lugar determinado na estrutura de sua formação social, o que determina sua posição discursiva e lhe confere autoridade sobre o discurso, de modo que pode apresentar um valor de juízo. É o que determina seu dizer. Por isso, ORLANDI (1984, p. 23) assevera que:

O estatuto científico do discurso pedagógico se constrói pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor. Pela metalinguagem: o conhecimento do fato é substituído pelo conhecimento de uma metalinguagem, que é considerada legítima. É assim que se constrói o saber legítimo, que nasce da apropriação do cientista feita pelo professor: o professor torna-se representante do conhecimento sem que se mostre como ele incorpora a voz que fala nele (o professor está no lugar do). A voz do professor é, por extensão a do cientista, a voz do saber. O aluno realiza sua escolaridade no espaço da escola, no contato com o professor e, a partir desse contato, está autorizado a dizer que aprendeu.

A citação acima demonstra que sujeito (professor) e sentido estão ligados a uma formação discursiva (FD), que é a representação do lugar da constituição do sentido e da identidade do sujeito. A constituição do discurso do professor se dá porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma FD e não outra, por isso, o sujeito professor constrói um sentido e não outro. Portanto, podemos concluir que analisando o discurso do professor sobre as juventudes poderemos averiguar como eles encobrem, revelam e constroem significados acerca das relações da escola com as juventudes.

Para entendermos de forma mais clara através do discurso dos professores, como se entrelaçam os caminhos discursivos das relações sociais presentes na escola contemporânea, lançamos nosso olhar através dos recortes das falas dos professores nos blogs de domínio público, Diário do Professor, Blog Professor Temporário e por fim, Blog SOS Professor, enfocando a linguagem, perpassando o tempo histórico, elaborando e transformando sentidos, de acordo com as práticas discursivas e ideológicas, presentes nos recortes citados. Para a discussão das

relações das juventudes com a escola no mundo contemporâneo, buscamos sustentação em alguns conceitos da AD como o sujeito (entre lugares), as condições de produção da linguagem, o sentido, a intertextualidade, as formações imaginárias, as formações discursivas, o social, o histórico e o ideológico. Todos esses fatores contribuem para a variação que constituem os sentidos. Assim, poderemos a partir da AD revelar como os professores a partir de um conjunto de enunciados, que têm origem em um mesmo acontecimento discursivo, lançam um olhar sobre as vivências das tribos juvenis que percorrem e movimentam os corredores e salas escolares.

## **2.1 Sujeito, Sentido e Leitura**

Para falarmos sobre a relação sujeito e sentido, devemos partir da relação linguagem e discurso, para podermos definir o sujeito na AD. Ela a (AD) opera uma descentração do sujeito, propondo uma teoria não subjetiva do sujeito, que seja crítica ante as formas de sua constituição histórica. A linguagem é produzida pelo sujeito em condições determinadas. Logo, o sujeito não é livre de toda a determinação. Ele é socialmente, culturalmente, historicamente constituído determinado.

É importante observar que a linguagem produzida pelo sujeito, em condições determinadas, não o faz totalmente livre nem totalmente assujeitado. O sujeito, no seu discurso, se significa e ressignifica, porque o seu dizer se inscreve em uma formação discursiva que por sua vez, representa a formação ideológica. Por isso, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Daí a ilusão do sujeito da evidência do sentido (o sentido já-lá). É aqui que surge a impressão do sujeito de ser o dono do seu dizer. Esta ilusão nega a interpretação do sujeito, de forma que ele pensa que ela (a interpretação) nunca existiu. É o funcionamento ideológico de interpretação, que mascara a linguagem e a história, aparentando-as como estaques e imutáveis. Ocorre aqui o trabalho da ideologia que constitui os sujeitos e os sentidos. Temos então, a interpelação do sujeito pela ideologia, para que se produza o seu dizer. Este trabalho da ideologia (a interpretação do sujeito) traz como consequência o apagamento do dizer, causando o efeito de literalidade, a certeza do já-dito. A AD trabalha com o discurso, considerando três modos de opacidade: a do sujeito, a da língua e da história. É preciso que compreendamos a subjetividade que

se apoia no fazer discursivo, pois é refletindo sobre a subjetividade que podemos conhecer os sentidos possíveis em uma determinada posição-sujeito. É interessante que observemos que, na AD, o sujeito é posição entre outras. Isso quer dizer que, em sua subjetivação ele (o sujeito) se projeta de sua situação (o lugar empírico) para a sua posição no discurso – o sujeito discursivo. Faz-se necessário lembrar que a perspectiva discursiva tem como proposta a dupla determinação do sujeito: do enunciado pelo sujeito e deste com a sua relação com a exterioridade, seu contexto sócio-histórico e ideológico. Orlandi (2001, p. 100) reforça que: “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e ressignificando-se pelo simbólico da história”.

A citação acima reforça a relação de que o sujeito é assujeitado à língua na história, isto é, o sujeito e o sentido existem devido ao seu assujeitamento à língua. Conforme Orlandi (1990, p. 177): “o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras relações discursivas”. Ocorre também, um efeito ideológico *elementar* onde o sujeito se coloca na origem do seu dizer. Mas, na verdade, o sentido do discurso não nasce no sujeito, apesar de ele ter o sentimento ilusório de ser livre em si. Para compreensão dessa dualidade do sujeito, que se determina no que diz e que é determinado pela sua exterioridade na sua relação com os sentidos, é preciso que se leve em conta a sua historicidade. É nesse entremeio entre o “eu” e o “tu” que ocorre a incompletude, a falha e o esquecimento. Então, a ilusão da transparência do sentido e da evidência do sujeito.

Nesse processo, AD trabalha a não transparência do sujeito e do sentido. Sabemos que sujeito e sentido se correlacionam intimamente. Isto quer dizer que, no momento da constituição do sujeito, ocorre também a constituição do sentido, pois eles são intrínsecos ao discurso. Com efeito,, sujeito e sentidos estão ligados a uma formação discursiva - (FD) – que é a representação do lugar da constituição do sentido e da identidade do sujeito. A constituição do discurso se dá porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma FD e não outra, por isso, o sujeito constrói um sentido e não outro.

Destacamos ainda, que a FD é heterogênea, e constituída por falhas nela mesma e por contradições. Elas (FDs) se configuram e se reconfiguram por meio do interdiscurso. O interdiscurso, é necessário salientar, é o lugar do não sentido, onde circulam todos os enunciados de diferentes campos de saberes. Estes enunciados, por sua vez, ao serem recortados pelos sujeitos do discurso, vão se filiando a uma

rede de sentidos, que são reconfigurados pela memória do saber, do poder e do dever dizer ou não. Quando o sujeito se pronuncia com um discurso e não outro, ele o faz de modo inconsciente, mas essa inconsciência se faz necessária, porque o que foi dito por um sujeito em determinada situação deve ser “esquecido”, silenciado da memória discursiva para que faça sentido na voz do outro. Isto se chama na AD de efeito do interdiscurso. Esta articulação do sujeito e sentido com o interdiscurso causa o efeito do sujeito livre em si e da literalidade do sentido.

No entanto, essa literalidade é uma ilusão do sujeito, já que ele é determinado pela língua, pela história e pela ideologia. Portanto, podemos dizer que o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo do seu dizer. Tomamos por exemplo, o lugar de onde um político fala aos seus eleitores. Esse lugar faz com que seu discurso tenha um sentido diferente do discurso do outro (eleitor), caso este também fizesse o mesmo discurso. Essas diferenças de sentido para o mesmo fazer discursivo se dão pelas relações de força, que tem como base de sustentação os diferentes lugares, a partir dos quais pode falar o sujeito. Esse processo pelo qual o sujeito empírico passa para o sujeito do discurso é resultado de projeções que ocorrem por meio das formações imaginárias (FIs). Estas (FIs), são um mecanismo que produz imagens dos sujeitos e também do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Conforme Oralndi (2001, p. 40):

Temos assim, a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também a posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?).

Portanto, é no discurso que estas imagens constituem as diferentes posições do sujeito. Assim, o mecanismo pelo qual o sujeito produz o seu dizer vem mascarado pelos processos de produção discursiva, em que a imagem tem um papel importante para o sentido do discurso. É por este imaginário que o sujeito e o objeto do discurso se situam em um contexto sócio-histórico.

## **2.2 O Leitor Real e o Leitor Virtual**

Para refletirmos a questão do leitor real e do leitor virtual, não podemos deixar de falar na leitura vista pelo viés da AD. Esta abordagem dará uma direção para

compreensão do discurso e dos movimentos de interpretação. Com esta reflexão, poderemos compreender o funcionamento da linguagem na produção da interpretação, situando-nos de forma mais clara em relação ao que é leitura. Começemos, então, por uma rápida incursão da leitura sob o ponto de vista da linguística imanente e, após enfocaremos a leitura pelo viés da AD.

Pelo prisma da linguística imanente, a leitura é tomada como mera decodificação, que se realiza por meio de técnicas do conhecimento linguístico, ficando o sentido do texto restrito, a sua materialidade linguística, cujo sentido único deve ser apreendido pelo sujeito-leitor.

Já, a perspectiva da AD tem como intuito mostrar ao leitor a opacidade do texto, isto é, colocar em evidência outras maneiras de ler, de modo que seja perceptível ao sujeito leitor o que está sendo dito e o que não está, o repetível (pela memória discursiva) e o que significa ressignificado.

Podemos dizer que as leituras têm sua história. Na produção dos sentidos, a relação dos sujeitos com os textos é afetada pela história. Isso quer dizer que há uma *“história de leituras”* que afeta o texto. Sendo assim, um texto que possui uma leitura possível nos dias de hoje, pode não ser a mesma leitura futuramente. Portanto, a legibilidade de um texto está e não está no texto. Conforme Orlandi (1993, p. 09) “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Assim, a afirmação que “um texto bem escrito é legível” traz para a instância do discurso uma questão sobre a qualidade do próprio texto. Um texto bem escrito é legível? Orlandi (1993, p. 8) questiona: “[...] bem escrito para quem? Legível para quem?”.

Voltamos, então, à questão da historicidade que afeta o texto. O mesmo texto pode significar de formas diferentes em condições distintas em produção de leitura, isto é, o mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes, em diferentes épocas, por diferentes leitores, ou ainda pelos mesmos leitores, mas com uma variação de sentidos. Nessa dinâmica de leitura, ocorre o que chamamos de variabilidade do texto. Orlandi (2001, p. 62) ratifica: “É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leituras dos leitores”.

Com estas considerações, podemos afirmar que o sujeito está inscrito no texto que produz, e este (o sujeito) adquire outra função no discurso: a função-autor.

Sabemos que, na produção discursiva, o sujeito se inscreve e inscreve o seu dizer nas redes de significantes. Logo, a identidade do sujeito-autor se configura pela individualidade do eu, mas esta configuração se ramifica pelas outras funções que são as enunciativas (o locutor e o enunciador). O locutor é representado pelo “eu” no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse “eu” assume no discurso. Por isso, a função-autor exerce o que o “eu” assume como produtor de linguagem, como produtor do texto.

Em contrapartida, ocorre também, na produção discursiva, a inscrição do outro. Trata-se da inscrição de um leitor virtual no texto. Este (o leitor virtual) se constitui no próprio ato da escrita. Para melhor explanarmos este processo no campo da leitura, podemos dizer que a função-autor está constituída na materialidade do texto. Pelo mecanismo do imaginário, o sujeito-autor faz projeções, antecipando-se ao lugar do outro (sujeito-leitor) que o espera com sua escuta. Por esse mecanismo, o sujeito-autor, constitui, na sua textualidade, um leitor virtual (ideal) que lhe corresponde com um seu desdobramento, e o leitor real (que lê) o discurso produzido pelo sujeito-autor. É o jogo da interação da leitura. Em outras palavras, podemos dizer que, se por um lado, temos a função com um sentido já formulado, baseado na imagem de um leitor-virtual, temos por outro, o efeito-leitor que se insere na estrutura textual pelas lacunas, pelos silêncios e pela incompletude deixada pela escrita do sujeito-autor.

Neste processo, a imagem produzida para o leitor resulta no confronto de um sujeito de entrega e de resistência. É o confronto entre o leitor-virtual e o leitor real. Ocorre aqui um gesto de interpretação que se dá no movimento entre o texto, que é multidirecional – logo, aberto a uma rede de sentidos – e o espaço simbólico existente entre o texto e o leitor. Deste confronto entre os sujeitos (virtual e real), podemos observar que, na verdade, não há interação do leitor com o texto (sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor e etc.). É a historicidade do texto e do ato de leitura associados à produção da leitura. Entendemos, com isso, que o sujeito-autor deixa no seu discurso as suas marcas, que faz com que o sujeito leitor se “identifique” com o discurso do sujeito-autor. Portanto, o sujeito-leitor se torna causa e efeito da escrita.

### 3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLA X JUVENTUDES

Para entendermos os aspectos históricos da juventude e sua relação com a escola, precisamos refletir como esta categoria importante da população, adquiriu para si a nomenclatura juventudes como representação de determinada faixa etária da vida humana. Por isso, buscamos trabalhar com a história do presente, na qual Nietzsche e Foucault rompem com os valores universais que buscam a verdade suprema, apontando para uma nova forma de ver e interpretar os grandes acontecimentos do mundo; a história vista sob o ângulo genealógico. Podemos falar então, em uma história genealógica não aquela de origem, que se investe de minúcias, que busca sua essência na própria imobilidade da materialidade dos fatos que perfazem uma única via de investigação, mas aquela que está sujeita aos movimentos constituintes do acontecimento histórico, que por sua vez é interceptado pelo exterior e pelo que é sucessório.

Deve-se, portanto considerar conforme Foucault (1979, p.19) que:

Fazer genealogia [...] não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção meticulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando o bastfönd; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda.

Desta forma, a história não será mais revelada pelo prisma de quem faz à narrativa, cuja visão não exprime a verdade contida no entremeio dos fatos revelados. A história por esse ângulo mostra o passado interpelando o presente com suas nuances quase imperceptíveis, mas que se esboçam nos modos de ser e viver da vida cotidiana. É preciso revelar a presença de uma “*parte oculta do iceberg*”, onde o caráter político da linguagem torna emblemático o entendimento e a representação das coisas no real. Esta é uma forma de elaboração dos discursos políticos que trazem em si, interesses velados que acompanham a sociedade em todos os contextos históricos vividos e os que ainda estão por vir.

Então, para conhecermos os processos pelos quais passaram as juventudes e sua relação com a educação é preciso que voltemos para o passado mais distante onde as idades tinham designações conforme o tempo cronológico do homem. À

exemplo disso podemos nos remeter a questão das “idades da vida” que em um primeiro momento nos séculos XVI e XVII não eram consideradas.

A partir do século XVI os religiosos mantinham em seus registros datas de nascimentos das classes sociais mais abastadas, isto é, aquelas que frequentavam os colégios. Já no século XVIII, via-se a preocupação do clero em manter esses registros de forma mais exata. Assim, podemos dizer que foi na modernidade<sup>4</sup> que apareceram as tipologias de idades nominadas de acordo com determinados períodos da vida humana. Temos então, as palavras infância, puerilidade, juventude, adolescência, velhice e senilidade. Toda essa divisão que categorizava os períodos de vida do homem tinha por medida a quantificação, os gestos e ações mentais humanas, bem como de que forma essas ações intervinham no dia a dia da sociedade. Cabe aqui referenciar sobre a descoberta da infância e sua inscrição na história acerca da sentimentalização da infância, de sua normatização e disciplinamento.

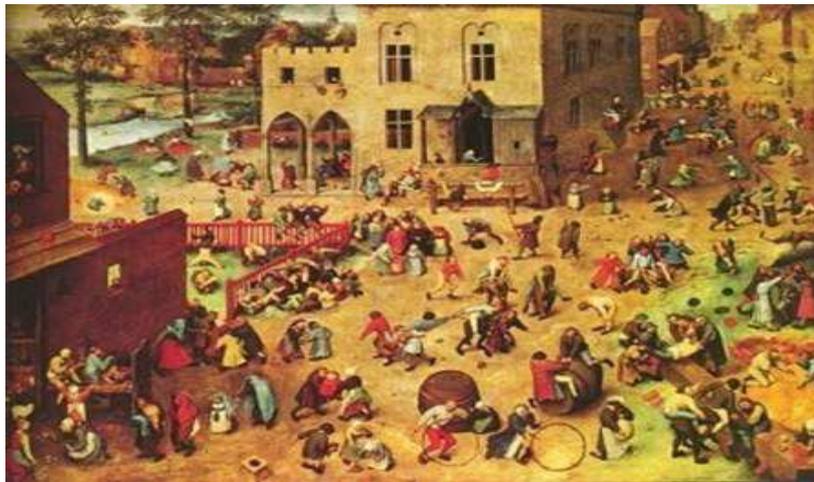
Na Idade Média, o sentimento pela infância distinguia-se do sentimento das sociedades atuais em relação às crianças e seu desenvolvimento. Na época, o

---

<sup>4</sup> A definição de modernidade passa pelo processo de transformação da filosofia de vida do mundo ocidental a partir do século XVI. Ocorre nesse período, uma crise sob os modos de vida vigente. A filosofia de vida deixa de ser teocêntrica a partir das grandes navegações dando ao acesso ao conhecimento e às coisas do mundo. O homem passa a ter uma visão de mundo antropocêntrica. Nessa fase, as divindades e as entidades religiosas não mais dirigem as ações do homem, que até então, se submetiam às “leis do divino”. É a decadência da Idade das Trevas para a ascensão do Iluminismo, que garante ao homem moderno ter o controle de sua razão e inteligibilidade. Mas esta revolução científica do século XVI se estende aos séculos sucessivos, cujo foco de reflexão ainda será “a distinção da natureza/cultura e a distinção ser humano/animal, para no século XVIII se poder celebrar o caráter único do ser humano.” Esta época que se estendeu até o século XVII, passa a ser conhecida como o Século das Luzes, quando segundo Bauman (2010), instaurou-se a síndrome do poder/conhecimento. Assim, essa nova percepção do mundo tem como premissa a subjetividade, a razão, a secularização e por fim a crítica da razão. A razão como fator de organização do mundo; a secularização diz respeito à mudança ao desapego do homem moderno no tocante aos deuses e entidades, que já não mais definem os rumos da vida humana. O próprio homem moderno criou instituições alicerçado na razão para gerir e legitimar as condutas humanas. Finalmente a crítica da razão que o coloca como autocrítico, vista às suas crenças ações e posturas perante a vida enquanto sujeito e ser social. A modernidade caracteriza-se ainda como um período de produção capitalista que visava o controle, o poder econômico e sócio-político sobre as ações do homem moderno. É um projeto que contém apoiado em seu discurso, o suporte da regulação e emancipação, convergindo o primeiro pela norma do mercado e o último pela norma da racionalidade. Esta última com a intenção de orientar a vida cotidiana dos cidadãos, mas que de alguma forma se insere no esteio da regulação. Por fim, o percurso feito pela modernidade está irremediavelmente conectado ao capitalismo e à globalização que impulsiona e intensifica as relações sociais em escala mundial. A esse respeito falam Hansen (2000), Santos (2008), Bauman (2010) e Cruz (2011).

sentimento de afetividade não era comum entre as famílias. A indiferença ao ser pequeno e frágil era tão evidente que as crianças até o século XII não eram representadas nas artes, o que nos faz deduzir que a infância era um período da vida desconhecido para a época ou desconsiderado. Podemos constatar na arte medieval, que a infância quando descrita tinha desconformidade com a beleza e graça desse período da vida do ser humano, como mostram as imagens abaixo:

Figura 3 – Jogos Infantis do Flamengo – Pieter Brughel (1560)



Fonte: <http://pcarmem.blogspot.com.br/2011/04/jogos-infantis-de-pieter-brueghel.htm>.  
Acessado em: 06/04/2014.

Figura 4 – Destaque da imagem Jogos Infantis do Flamengo- Pieter Brughuel (1560)



Fonte: <http://mibufc.wordpress.com/2012/08/28/em-nossa-exposicao-atual-quadro-de-pieter-brueghel-jogos-infantis-o-velho-1560-kunsthistorisches-museum-de-viena/>. Acessado em: 06/04/2014.

Observamos pelas imagens, que as crianças retratadas nos quadros acima nada mais são do que meras cópias dos adultos. Percebemos que a estatura física e até mesmo seus trajes não são específicos para meninos e meninas em idade de brincar. Assim que as crianças eram soltas dos cueiros, logo passavam a usar roupas de adultos, que nada as diferenciavam da faixa etária maior. Esse hábito de vestir as crianças como pequenos homens e mulheres demonstrava a indiferença sobre as particularidades que envolviam os seres infantis. Somente a partir do século XVIII, os meninos burgueses ou nobres, ganham privilégio de vestir-se com calças (inspiradas nos uniformes militares ou da marinha) cuja sociedade acaba por adotar com aprovação. De certa forma, essa nova concepção de moda do vestuário, deixa explícita a particularização da infância somente para as crianças do sexo masculino. Já as meninas, não conseguiam ainda diferenciar suas vestes das mulheres adultas, independente de classe social. Os infantes de classe social inferior não tinham distinção entre adultos e crianças no que diz respeito aos trajes e brincadeiras. Podemos observar ainda, que entre as pessoas ilustradas nos quadros acima há um claro desalinhamento em seu corpo físico e suas feições que não condizem, como já foi dito, com a graciosidade pueril. Essa característica de representação das crianças, reflexo da sociedade da época, perdurou aproximadamente até o século XIII. Renaut observa sobre a tese desenvolvida por Ariès sobre sentimento moderno pela infância (2003, p. 27):

[...] teria tido para os Gregos da idade clássica uma representação embrionária da infância, registrando em parte a sua especificidade (ora de maneira realista, ora de maneira idealista), mas esta representação da infância teria desaparecido com o mundo helenístico, de forma que a Idade Média, mesmo se nos apercebemos das crianças nas miniaturas ou nas iluminuras, se caracteriza por uma ignorância de traços específicos da infância.

Tanto é verdade este fato, que os jogos e brincadeiras da Idade Média não levavam em conta a faixa etária das crianças, sendo utilizados tanto pelos infantes como pelos adultos indistintamente até o século XVII. A partir desta data, a brincadeira passa a caracterizar-se pelo lúdico no que diz respeito às crianças da primeira infância (até sete anos) e para os maiores e adolescentes, a brincadeira toma um teor pedagógico e moralizante ou ainda jogos de ensinamento das práticas militares para jovens rapazes. Nesse contexto, na Idade Média a instância infantil ou juvenil ultrapassa a questão meramente cronológica, na verdade ela desempenha

um papel social cuja tradição da época não cogitava a separação entre adultos e crianças, inserindo-as em suas festas, cerimônias religiosas ou ainda em reuniões de família.

Dessa forma a partir do século XII, a criança começa a tomar forma característica de sua puerilidade nas representações dos artistas medievais, sinalizando uma nova visão sobre o sentimento da infância. Não aquele sentimento amoroso, mas o de consciência da individualidade e particularidade da faixa etária infantil. Surge então nas artes, um esboço de criança bem mais próximo das características físicas de um infante. Eram os anjos com aparência de adolescente, mas que tinham traços infantis, já que estavam em transição desta fase para a adolescência. Ainda na Idade Média, na segunda metade do século XII e meados do século XIII, uma figura universal toma posse do imaginário artístico, o menino Jesus, que se torna a figura representativa da família e da infância, junto de sua mãe Virgem Maria.

Figura 5 – Madona col Bambino – Fillippo Lippi (1406-1469)



Fonte: [http://it.wahooart.com/@/8XZPS2-Fra-Filippo-Lippi-Madonna-col-Bambino-\(6\)](http://it.wahooart.com/@/8XZPS2-Fra-Filippo-Lippi-Madonna-col-Bambino-(6)).  
Acessado em: 06/04/2014.

A representação da criança que remetia à infância de Jesus no século XIV e XV vai se expandindo e se transformando em uma alegoria infantil que foge aos cânones religiosos, onde lendas e contos têm como personagem a criança. Ainda neste último século, a concepção da infância era tão insignificante que a sociedade medieval acreditava que a criança não tinha alma e, por conseguinte não era merecedora de atenção. Para reforçar esse desapego aos infantes, as

circunstâncias demográficas não eram favoráveis para a fixação de um sentimento afetivo e duradouro para com os pequenos. O número de mortes era tão alto, que para os adultos era tão natural o esquecimento e a indiferença pelo ser que se foi. Renaut (2003, p. 51) aponta “[...] a morte de uma criança, por exemplo, por asfixia no leito conjugal, sem ser publicamente confessável não era verdadeiramente um objeto de vergonha, mas constituía em certa medida um acontecimento moralmente neutro”.

Sabemos que a partir dos séculos XV ao XVIII a sociedade foi descobrindo um novo sentimento pela infância, apesar de a mortalidade infantil apresentar ainda um número alarmante. A religiosidade e seus costumes expressam um marco para a constituição do ser infantil como portadora de alma e, portanto, imortal. No final do século XVIII pode-se constatar uma nascente consideração pela vida do menor, visto que a diminuição da mortalidade infantil dá lugar a uma luta cada vez mais crescente pela manutenção da vida da criança. Entre algumas mudanças ocorrem o surgimento da parteira que tem por função primordial zelar pela vida do recém-nascido. Além disso, os problemas sociais que afetam as crianças de condição mais humilde, foram propulsores para que no final dos séculos XVIII e início do século XIX, a medicina infantil (partindo da fase bebê) comece a articular-se como uma prática social, decorrente de transformações de cunho cultural, ideológico e ainda da organização política da classe operária, buscando novo olhar sobre novas práticas de saúde pública. A esse respeito Pais (1990, p.148) declara:

[...] O que surgiu como novidade foi o facto de a defesa da teta e da <<mamada>> passar a ser apreendida a partir não apenas de uma retórica assente no <<naturalismo>>, mas também da evidência estatística de que a ausência de <<mamadas>> regulares poderia ter efeitos sobre a mortalidade infantil (grifos do autor).

É no fim da época medieval que a criança começa a conquistar pequenos espaços na sociedade ainda que sutilmente, pois o sentimento familiar que não existia começa excluí-la do coletivo para individualizá-la. A criança agora deve ser educada à parte, isoladamente com intuito de preservá-la na moralidade e bons costumes. De certa forma, esta mudança trouxe consequências às relações sociais vigentes, pois a família medieval (inclusive as crianças), antes em um processo de sociabilidade, sofre agora uma problemática, a do isolamento da criança da vida em comum na sociedade. Com essa nova percepção acerca do sentimento infantil a

partir do século XVIII, a família passa a concentrar seus relacionamentos em si mesma fechando-se para o mundo exterior. A sociabilidade já não pertence ao sentimento familiar.

Com o advento da modernidade, as idades da vida passam a ser categorizadas por períodos diferenciados devendo a criança ser apartada da convivência com os adultos, pois agora o período infantil configura-se como uma passagem transitória da vida. Nesta fase então, a educação ocupa um papel modificador na vida social da criança e da família como aponta Renaut (2003, p. 55):

Neste sentido, a emergência do sentimento moderno da família seria, pois, mais equívoca do que parece, visto que a diferença entre a criança e o adulto se aprofundou. A civilização medieval não sentia esta diferença e não tinha, portanto, esta noção de passagem em virtude da qual a escola encerrou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais estrito que acaba, nos séculos XVIII e XIX, na clausura total do internato.

É importante salientar que ainda na Idade Média, o contato indiscriminado entre as famílias não era pelo menos inicialmente, um empecilho para a sociabilidade. Entretanto, foi com o surgimento da burguesia que a diversidade desencadeou um sentimento separatista que tinha por objetivo afastar os mais abastados da multidão e do contato direto com o povo. Ocorre assim, o surgimento de intolerância à diversidade, fruto da modernidade, que por consequência traz junto de si a separação de classes, questões de ordem racial e a segregação.

Todos esses movimentos são defluentes do sentimento moderno que por sua vez, traz para a história social da criança um novo horizonte, ou seja, a normatização, a disciplina e o enclausuramento. Para explanarmos melhor sobre os aspectos da normatização, da disciplina é necessário fazermos um percurso histórico sobre a vida escolástica da Idade Média e seus reflexos na atualidade. Iniciaremos falando sobre o surgimento da escola e seus desdobramentos.

A história da educação e seu desenvolvimento perpassam pelo efetivo sentimento de amor e consideração pela vida pueril. É na Idade Média que surgem os primeiros indícios de organização para formação de classes escolares. Primeiramente estas classes de aprendizagem eram formadas por clérigos, vindo mais tarde a surgir escolas privadas. Todavia, estas escolas enfrentaram cortes impostos pelos clérigos, uma forma de diferenciar a instituição educativa clerical da privada. Entretanto, a questão das idades dos alunos não era um fato que importava

aos seus gestores. Dessa forma, diferentes faixas etárias frequentavam a mesma classe na Idade Média (até o século XVII). Conforme Àries (2006, p. 108):

Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes tinham cerca de dez anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos.

Mas na Idade Média as escolas ainda não tinham espaços específicos. As aulas eram ministradas na rua (esquinas), nas portas das igrejas ou em seu interior e também no claustro (pátio dos mosteiros). Mais tarde a escola evoluiu, seus mestres encarregaram-se de providenciar suas próprias salas cujo espaço reservado aos alunos não passava de um local coberto com a utilização de palhas como piso, onde os aprendizes sentavam-se ao chão para escutar o seu mestre. Somente a partir do século XIV é que os alunos viriam a ganhar bancos para sentar-se durante as aulas.

Toda essa organização tinha uma compensação remuneratória, um contrato de aprendizagem. Nesse período então, a escola tinha como clientes meninos, adultos e velhos. É importante evidenciar que não havia preocupação com o currículo escolar. Tanto as crianças como os jovens e velhos eram submetidos à aprendizagem do mesmo conteúdo e do mesmo nível para as diferentes idades, não importando o número de vezes que os mais velhos tenham visto tal conteúdo.

Quanto à questão da responsabilidade dos maiores em relação aos jovens e crianças, não havia neste período uma grande preocupação com esta parcela da comunidade, pois muitas dessas crianças e jovens eram abandonadas ou viviam por conta própria. Já os pequenos filhos e juventude, em que os pais tinham melhor condição financeira, viviam sob a responsabilidade de seu mestre ou ainda na casa de um padre ou cônego. Para viver nessa condição, fixava-se um acordo financeiro que também incluía os serviços de aprendizagem. Essa dinâmica escolástica vem reforçar o enclausuramento das crianças e jovens, onde os velhos também dividiam espaços nos quartos destinados para os discentes desse tempo. Não há de maneira alguma, distinção ou preocupação com esta mistura de idades, cujo costume era forte e corrente na antiga sociedade.

Apenas no século XIII, é que surge o colégio como uma instituição de abrigo para os estudantes sem condições financeiras, sendo mantido por doadores.

Contudo, a partir do século XVI, o colégio passa a ser considerado como uma entidade de ensino, assimilando um sistema hierárquico e autoritário. Em conformidade ao que foi afirmado, o enclausuramento das crianças dá início ao que podemos chamar de modelo de escola para a época. Esta pedagogia de clausura constitui o regime de internato obrigatório para crianças (decretado em 1719). De acordo com esse decreto, as crianças, os “vagabundos” e os “miseráveis” teriam enfim um local apropriado para serem “educados” longe da sociedade. No entanto, não só os menos abastados tinham lugar nos colégios, os filhos dos nobres e burgueses (séculos XV e XVI), também dividiam espaços entre as massas, servindo a um regime autoritário e hierárquico onde crianças, jovens e adultos ainda eram misturadas sem distinção de idades para servir a uma legislação de vigilância e punição.

Desta forma, a nova escola da modernidade tinha uma sistemática de organização na sociedade. Nascia um pensamento pedagógico, a figura autoritária do mestre e do diretor que criariam um estado rigoroso de vigilância e punição. Tanto a escola como a sua pedagogia, começou a se tornar objeto de preocupação com referência à educação, transformando-se esta em uma maneira de regulação e norma dos corpos infantis. A esse respeito podemos observar que o disciplinamento “molda” as pessoas em sua individualidade, sendo este ato de ação e reflexão, pois os indivíduos envolvidos nesse processo se tornam alvos de estudo, para fins de exercer a soberania dos poderosos. Entretanto, esta soberania do poder vem investida de métodos disciplinares que tem como sustentação o olhar que tudo vê e pode com o intuito de minimizar as diferenças das massas e compor o poder disciplinar. Esse poder disciplinar traz em si uma dinâmica reducionista do homem como ser investido de humanismo, configurando-o como “Homem Máquina”, que está sujeito a um processo manipulador e treinador de corpos para o disciplinamento. Há aqui um trabalho constante e repetitivo sobre as atitudes do corpo, trabalhá-lo para transformá-lo em uma “engrenagem mecânica”, de forma que se torne uma peça perfeita dessa maquinaria de coerção incessante que explora por intermédio de um poder sublimar, todas as linguagens do corpo (gestos, atitudes, força...) estendendo-se ao espaço e tempo como parte desse processo. Todo esse processo visa à docilidade, a obediência e por consequência fazer dos corpos um objeto útil e prestativo. É uma relação inversamente proporcional onde a força do corpo é economicamente mais apta e habilidosa aumentada progressivamente pela

coerção e pelo sentimento agudo de dominação. Essa é a arte do disciplinamento cujo corpo é de certa forma desconstruído em sua essência e reconstruído segundo os preceitos disciplinares de uma nova sociedade. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 30):

[...] compreende-se o quanto a escola funciona como o lugar – ou, se quisermos, a instituição – capaz de articular íntima e eficientemente o saber com o poder. Colocada como dobradiça entre o saber e o poder, a escola em boa parte conseguiu cumprir o ideal moderno de instaurar a ordem e a representação do mundo ocidental. E, na medida em que a escola moderna é – um tanto diferentemente da prisão, do hospital ou da fábrica justamente o *locus* social onde se concentra a parte mais expressiva da criação da circulação e da distribuição dos saberes, é a ela, à escola que podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar.

Assim, segundo este preceito, a criança ainda distante dos vícios e da imoralidade, torna-se nas primeiras idades da vida, seres flexíveis e aptos a serem “modelados”, considerando estes não como sujeitos, mas como um ser inerte à espera de sua “fabricação”. Logo, esta regulação está sob a égide da vigilância e disciplina permanente.

Apesar da preocupação com a educação das crianças, jovens e adultos, a concepção de humilhação e castigos corporais já não tinha a mesma lógica do final da Idade Média. Na modernidade, as humilhações e castigos corporais eram divididos em categorias. Para os adultos dependendo de sua classe social, os castigos corporais eram ausentes e o método de disciplinamento era distinto. Já os jovens e adultos pobres, não escapavam dessas humilhações “pedagógicas”.

Na escola moderna, já se iniciava uma típica confusão entre as idades da infância e adolescência, pois a escola nesse período possuía alunos desde as primeiras idades chegando próximo à faixa etária dos vinte anos. Tal dinâmica provocou um reagrupamento de idades em um mesmo círculo de vivências sendo, portanto sujeitos aos mesmos castigos corporais e humilhações, sem importar família ou berço. Tanto a burguesia, os fidalgos e a plebe estavam em um mesmo patamar social dentro das escolas, quando se tratava de crianças e adolescentes. Em vista disso, as mesmas eram agrupadas e nesses grupos observavam apenas um conjunto compacto, omitindo-se as suas singularidades. No aspecto normatizador, a punição disciplinar aparece como uma forma de redução e controle dos desvios praticados pelos estudantes da instituição escolar. Com efeito, os

castigos aplicados pelos docentes, se enquadram nas atitudes de humilhação, castigos físicos e pequenas privações. Naturalmente, o castigo de disciplinamento atinge também a instância do aprendiz, ou seja, há na escola uma quantificação de tempo que coloca o estudante sob o olhar do mestre ou diretor a fim de avaliar suas potencialidades e seu ritmo de desenvolvimento. Assim, não atingida a meta proposta, estará a criança e o adolescente sujeitos a ficar em evidência como “ignorante” perante seus colegas de classe e do mestre. Para colocar em prática esse castigo disciplinar, usava-se então, o princípio de avaliação contínua (o princípio dos exames). Renaut (2003, p. 45) assevera:

[...] a escola tornou-se [...] uma espécie de aparelho de exame ininterrupto. [...] Sem dúvida que se tratava de hierarquizar e de os classificar, mas é difícil não identificar numa aparelhagem tão pesada, a preocupação de submeter os indivíduos a controles cuja repetição tende a fazer para cada um deles um caso que dá ocasião a um poder: em função dos resultados destes múltiplos exames, que permitem reter cada um de acordo com as notas que caracterizam a sua singularidade, é o indivíduo que treina ou volta a treinar, que normalizam, avaliando-o, medindo-o, comparando-o com outros.

Esta prática de exames vem reiterar as relações de poder exercidas pelos que estão no topo da hierarquia, estabelecendo dessa forma os lugares que os sujeitos ocupam nesses sistemas de dominação dentro da instituição educacional da época. Nesta dinâmica, os alunos são objetos do disciplinamento, pois se encontram em posição inferior tanto no âmbito do saber quanto na sua posição de obediência. O exame vem apenas para reforçar este ritual de sanção que visa corrigir o discente transgressor da norma. É uma forma de fazer renascer a todo o tempo uma prática de poder. Além disso, esse sistema de classificação é concebido também sob um jogo de promoções, que condicionava o aluno a um sistema em que a própria vestimenta era uma marca de aviltamento ou de regalia, sendo estes desencadeadores de castigos de menor ou maior indignidade diante dos olhos de todos. Assim, de acordo com as qualidades cognitivas, morais e de comportamento havia uma diferenciação nos uniformes que os distinguiam dos “muito bons”, dos “bons”, e por fim a classe dos medíocres. Destacamos ainda, que as punições variavam de acordo com o grau de merecimento, sendo que este determinava o lugar em que se inseria o aluno. Segundo Foucault (2012, p. 175):

A primeira classe, dita dos “muito bons”, se distingue por uma dragona de prata [...] (detenções e, nos casos graves, a prisão). A segunda classe dos “bons”, usa uma dragona de seda cor de papoula e prata; são passíveis de prisão e detenção, e também da jaula e de se ajoelhar. A classe dos “mediócras” tem direito a uma dragona de lã vermelha; às penas precedentes se acrescenta se for o caso o burel. A última classe a dos “maus”, é marcada por uma dragona de lã parda; os alunos desta classe serão submetidos a todas as punições usuais no “Hotel” ou todas as que se julgar necessário introduzir, e até mesmo a masmorra escura.

Apesar destas classificações que categorizavam os alunos, havia a possibilidade de promoção e também o privilégio de poder usar as marcas de distinção dos “muito bons” ou “bons” se assim forem julgados por seus mestres e diretores, deixando de carregar o rótulo de “classe dos vergonhosos”, cuja tendência é a assimilação pelas classes superiores.

Este regime de poder disciplinar na verdade tem em seu escopo uma técnica de diferenciação operando em sua prática, o julgamento de comportamentos atitudinais e o rendimento do aluno. Tal proposta não considera o discente como pessoa individual, mas como parte de um corpo maciço que deve ter cada um a sua valoração quantificada de forma a coagir a todos um desempenho uniforme. É a normatização em sua essência, controladora das instituições educativas, que seguem um conjunto de leis e de hierarquias que visam generalizar o indivíduo.

O disciplinamento dos corpos nas instituições educativas toma para si outros mecanismos de poder que se configuram cada vez mais pelo anonimato e por sua funcionalidade. Retiram do convívio social externo indivíduos que não preenchem as condições de estarem na comunidade dos justos. Este sujeito é interpelado pela máquina ideológica pelo qual o sistema o transforma por intermédio tecnológico do poder, criando dispositivos de controle que produzem a vigilância e também a abstração do indivíduo em espaços policiados como o Panóptico de Bentham em 1791. Esse complexo arquitetônico tinha como princípio ver a todos sem ser visto. O dispositivo panóptico tem em seu centro uma torre de vigilância circundada por celas de prisioneiros onde a luz atravessa a cela em toda a sua extensão, sendo o encarcerado visto com facilidade pelo seu vigilante que se encontrava dentro da torre. Essa tecnologia de disciplinamento torna o prisioneiro um objeto de constante vigilância, já que ele pode ser visto ininterruptamente pelo seu algoz. Essa visibilidade do preso se dá somente pelo seu vigia, o que de certa forma proporciona uma ordem entre os detentos. Não há comunicação entre eles, visto que a arquitetura do panóptico não permite tal ação. Há então ciência do controle de

múltiplos corpos pelo poderio, como uma engrenagem sem falhas, pois o detento sabe que está sendo espionado incessantemente, apesar de não visualizar quem o espiona. É o espaço conspirando a favor do poder. O prisioneiro desse modo, em sua subjetividade se inscreve em um comportamento de submissão e que por esse motivo, acaba por evitar os enfrentamentos físicos, dando efetividade a essa maquinaria do vigiar e punir.

Nesse contexto, a educação perpassa pelas vertentes do saber e do poder, onde o sujeito se produz e se reproduz em sua subjetividade. Aqui a prática pedagógica toma forma de um dispositivo de disciplinamento e controle social, que tem como principal preceito transformar a experiência de si. Todavia, essa experiência não se limita ao seu autoconhecimento, à reflexão sobre si mesmo, mas sim experiências de si que são atravessadas por dispositivos pedagógicos que acabam por construir as subjetividades dos sujeitos. Esses mecanismos pedagógicos trazem como consequência uma aprendizagem do olhar em si, do ver a si.

Conforme Larrosa em seu artigo *Tecnologias do Eu e Educação* (2004, p. 42), “esse duplo do eu se define como uma projeção das condições de produção do próprio ser dele mesmo”. Estas condições se explicitam pela forma deste “eu” ver a si, da sua ótica que lhe impõe e é imposta por discursos exteriores que determinam o que pode e deve ser visto de sua interioridade, pelo viés da juridicidade do que se pode julgar acerca de si.

Esses processos acerca do conhecimento do “eu” se tornam por eles mesmos um processo de produção e de captura do duplo e por fim, o efeito de verdade que se submete a uma normatização regulada por uma lei maior. Jorge Larrossa (2004, p. 42) observa que:

[...] a fabricação do duplo é inseparável de um conjunto de operações de exteriorização. O duplo converte os indivíduos em uma coisa exterior e aberta para os outros. A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita. Não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada.

Essa lei maior ancorou-se no âmbito da educação oitocentista. Era preciso afastar o homem de suas inclinações bestiais e selvagens. Para tanto a escola nos séculos XVIII e XIX, não se absteve de lançar suas crianças para o panoptismo escolar, ou seja, para que de uma forma fossem controladas pelo olhar; para que

fossem adestradas em seus comportamentos. Somente assim, a animosidade humana estaria por intermédio da educação reclusa no íntimo desses pequenos seres, visto que as regras e a educação são contentoras da animosidade humana. A escola moderna constitui-se então como um engenhoso e complexo projeto de institucionalização do “saber” que por sua vez tem como premissa a humanização de seus discípulos a fim de que possa discipliná-los para que conheçam e se submetam às leis.

Ao homem a educação deve torná-lo sensato, civilizado, e de virtudes partidárias do moralismo. Além disso, cabe à educação principalmente capacitá-los a pensar criticamente. Kant em *Sobre a Pedagogia* (2002, p. 5), tem como princípio que a educação deve lançar seu olhar para o futuro, fazer pensar na possibilidade de um “maravilhoso mundo novo”. Esse projeto futuro de um “maravilhoso mundo novo” aponta para o Iluminismo que tinha como fundamento basilar o pensamento racional, isto é, o homem passa a ser predominantemente antropocêntrico. Com essa nova percepção sobre a vida, a educação formal torna-se uma “estratégia política” de dominação, pois ao mesmo tempo em que ela se configura como um pensamento modernizador e libertador das “trevas” a que se submetiam as civilizações medievais, ela passa a ser um instrumento de uniformização cultural. As escolas modernas com os seus saberes passam a ser canais de disseminação da norma hegemônica do Estado. Instaura-se sob o “rótulo do novo”, valores nacionalistas que tem em sua representatividade o soberano que toma para si o discurso histórico e ideológico, que traz consigo uma atitude de construção da identidade nacional. Evidencia-se assim, uma estratégia de poder nas práticas escolares que nada mais é do que parte de uma estrutura global que repercute de fora (sociedade) para dentro (escola). Esta relação saber/poder está imbricada à racionalidade, dando espaço ao enfrentamento e a resistência. Veiga-Neto (2008, p. 21), considera:

[...] a suposição de uma racionalidade própria, intrínseca, numa relação de poder remete ao fato de que o(s) saber(es) funciona (m) necessariamente como operadores neste tipo de relação, de modo que não devemos chamar de relação de poder senão aquelas que se colocam em movimento mediante saberes e se sustentam graças a determinados tipos de saberes.

No entanto, esses movimentos que geram resistência não provêm somente de lados opostos, podem também surgir de si para si, estratégia mais conhecida como

*tecnologias do eu*. Tais tecnologias permitem ao indivíduo operacionalizar transformações sobre seus modos de ser e viver. Cabe salientar que a escola moderna pode ser vista como um dispositivo formador e desencadeante das subjetividades produzidas em seus sujeitos, de modo a consolidar as engrenagens disciplinares. Assim, cabe ainda explicar neste estudo os desdobramentos da educação moderna no que se refere ao reconhecimento das crianças e jovens como sujeitos de direitos e como se deu a institucionalização de crianças e jovens.

### **3.1 Institucionalização de Crianças e Jovens**

Em uma sociedade democrática que assegura a equidade de direitos a todos os seres humanos, a criança toma aqui um lugar em que primeiramente se reconheça a ela mesma, como sujeito de tais direitos. Neste aspecto a educação concebida pela modernidade como “domesticadora” não satisfaz atualmente os preceitos de liberdade, pois não os reconhece como tal, desrespeitando as individualidades dos sujeitos. É nessa dinâmica que se desenvolve um percurso lento e penoso para o reconhecimento por parte das instâncias de poderio sobre a criança (o Estado, a escola e a família) das subjetividades desses sujeitos. Por esse motivo, reconhecida a partir da Declaração dos Direitos do Homem em 1789, é assegurado em seus primeiros artigos, que os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos não distinguindo-se por raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, nacionalidade, origem social ou qualquer outra condição. Se ao homem é reservado estes direitos universais, por que então as crianças como indivíduos indefesos e sujeitos às atrocidades humanas não teriam também um documento que as preservassem juridicamente? Assim, como uma “extensão” dos Direitos Universais do Homem, foi aprovada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Mas esse documento não foi o precursor destes direitos infantis, outros o antecederam, conforme o explícito a seguir.

No tocante a evolução dos direitos infantis, podemos referenciar inicialmente a Declaração de Genebra que teve origem em 23 de fevereiro de 1923. Tal Declaração foi redigida por Eglantyne Jebb, fundadora da Organização Internacional de Socorro às Crianças. Em 26 de setembro de 1924 a Declaração dos Direitos da Criança foi aprovada pela Assembleia da Sociedade das Nações em Genebra. Esta

declaração reitera os direitos infantis assegurando à criança, meios para que cresça em um ambiente que propicie a atenção, a afetividade e condições para sua evolução intelectual e moral, reforçando ainda a prioridade de assistência em caso de doença, abandono ou orfandade. No entanto, não há nesta declaração o claro de intuito de obrigação para o seu cumprimento, sendo assim a Declaração dos Direitos da Criança não encontra suporte para o reconhecimento internacional dos direitos infantis.

No ano de 1946, a Organização das nações Unidas (ONU), se vale da declaração de Genebra para criar a UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância com o objetivo de reforçar a proteção especial às crianças e de reiterar o respeito ao ser humano e o respeito a sua liberdade. No entendimento que esta lei propaga, a proteção especial da criança estaria garantida indiferentemente de sua origem e da união de seus pais, ou seja, dentro ou fora do matrimônio. Este reconhecimento se apoiou na Declaração Universal dos direitos do Homem em seu artigo XXV: “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial. As crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozam da mesma proteção especial”.

Em 1959, a Assembleia Geral da ONU dá legitimidade à Declaração dos Direitos da Criança, confirmando seu direito a não ser discriminada, a ter um nome e uma nacionalidade, à segurança, à saúde, de receber amor e compreensão, de ser protegida contra a exploração, ao tráfico e trabalhos precoces. No entanto, a aceção destes direitos dá ao menor a possibilidades de exercê-los, mas não prioridade de efetivá-los, já que os infantes ficam sob o julgo de diversos poderes (familiares, escolares e políticos) que poderiam dar limites à execução do direito à liberdade de exercê-los. Por fim, no ano de 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança é aprovada pela Assembleia Geral da ONU. Nesta Convenção, de acordo com Renaut (2003, p. 294) são reconhecidos diversos direitos como a “liberdade de opinião, a liberdade de expressão, liberdade de associação, de reunião pacífica e direito ao respeito pela vida privada”. Esta convenção causa admiração por não fazer referência à distinção do menor de 15 anos (adolescente) da criança de 6 anos. Há aí um embate entre os direitos-liberdades e os direitos-créditos. Isso se traduz na inobservância das diferenças etárias que especifica que a criança de menor faixa de idade é imatura física e intelectualmente e que por isso, estará sob a responsabilidade da lei que resguarda seus direitos-créditos. Entretanto, esta já é

madura o suficiente para fazer valer os seus direitos de liberdade de expressão e opinião.

Do mesmo modo, aqui no Brasil, diversas leis foram discutidas e regulamentadas para pensar na concretude do reconhecimento da criança e do adolescente. Para tomarmos ciência de sua evolução, medidas e consequências com objetivo de assegurar os direitos do mundo infantil, em seu âmbito geral e mais especificamente no aspecto educativo, faremos um percurso a partir da Proclamação da República do Brasil no que diz respeito aos direitos da criança e adolescente.

A Proclamação da Independência do Brasil em 1822 foi o marco inicial para pensar em medidas de reconhecimento da criança e adolescente como ser identitário investido de direitos e deveres. É nesse período que a criança começa a ser incluída na legislação brasileira. Entretanto, a construção de um instrumento que assegurasse realmente os direitos desses jovens, iniciou pelo caminho inverso, ou seja, o da culpabilização, da punição e por fim da exclusão. Surge assim, um conjunto de leis que normatizavam as punições para crianças e adolescentes da época, sendo instituído no ano de 1830 como primeiro conjunto legislativo de cunho criminal para os de “menor idade”. Esse conjunto ficou conhecido como Código Criminal do Império de 1830 que responsabiliza crianças de 7 a 14 anos de idade por suas infrações perante a lei. Logo, poderiam ser julgadas por seus atos se o juiz considerasse que agiram com discernimento. Em consequência, essas crianças ou adolescentes eram recolhidos as casa de correção ou reformatórios, sendo que o tempo de correção não poderia exceder os 17 anos. É importante esclarecer que nessas condições, não havia entendimento sobre o quão importante seria a correção de cunho educativo, ao passo que essa questão não entrava na pauta de políticas de governo do Brasil Império. Este ato reflete a condição punitiva da reclusão do menor, pois esta não tinha o objetivo socioeducativo e sim privá-los da liberdade, estando eles sujeitos às penas corporais. A sociedade dessa forma estaria livre dos inconvenientes, estando assegurados sua integridade física e seus bens materiais.

Além dessas medidas, o Estado na vigência do Brasil Império, delegava às instituições religiosas a função de acolher os desassistidos (órfãos e rejeitados por familiares). A “Roda dos Expostos” é um exemplo dessa sistemática. A Santa Casa de Misericórdia, mais efetivamente a do Rio de Janeiro, tem nessa fase imperial, um papel significativo para os moldes educacionais da época. Era consenso de que a

criança primeiramente em sua condição de órfão ou de “natureza perversa”, tinha de adaptar-se ao modelo educacional vigente do final do século XIX. A exemplo de Silva (2011, p.35):

Entre 1825 e 1837 foram criadas algumas rodas de expostos com novas mantenedoras, particulares e/ou religiosas, com atuação no campo da assistência à infância necessitada. O governo promulgou legislações sobre órfãos, aprendizes, menores infratores, instituições de assistência privada e educação, além de criar asilos e escolas para crianças e jovens órfãos, abandonados e pobres.

Constata-se então, que as crianças de famílias desprovidas economicamente ou que poderiam ser alvos da perversidade humana em nome da moral, estavam sob a “proteção” do Estado. No entanto, essas políticas de proteção tinham princípios calcados na exclusão e na repressão logo, eximindo-se de pleno caráter educativo.

Posteriormente, em 1890 surge mais um código de leis que chamou-se O Código Penal Republicano, que vai de encontro às reais necessidades de proteção à criança e ao jovem adolescente, visto que reduz a idade penal de 14 para 9 anos de idade. Por outro lado, o Estado se empenha na criação de instituições acolhedoras de menores. Para tanto, direcionava-os de acordo com o seguinte enquadramento:

- escolas: para os moralmente abandonados;
- escola de reformas ou “colônias correccionais”: para infratores, categorizando-os pelo ato ilícito, idade e gênero. De acordo com o capítulo III do Decreto nº 17942-A

**Art.190.** O Abrigo compor-se-á de duas divisões, uma masculina e outra feminina; ambas, subdividir-se-ão em secções de abandonados e delinquentes; e os menores serão distribuídos em turmas, conforme o motivo do recolhimento, sua, idade e grão de perversão.

Após essa data, somente no século XX, mais precisamente em 1927 é que realmente surge uma possibilidade de resgate de crianças e adolescentes através da educação, fato que até então não estava inserido nos planos governamentais. O Código Mello Mattos - decreto nº 17943-A, promulgado em 12/10/1927, pelo primeiro juiz de menores do Brasil – José Cândido de Albuquerque de Mello Mattos – foi o marco inicial na esfera jurídica brasileira a lançar uma visão mais humanizada sobre a questão social dos menores, e que assegurava também a intervenção jurídica do

Estado nesse meio social. O Código Mello de Mattos surgiu concomitantemente à problemática da intensa industrialização e crescimento acelerado dos centros urbanos do início do século passado. Essa mudança no setor econômico do país, trouxe para as crianças e adolescentes implicações sociais que poderiam colocar a perder o futuro da nação, já que esses jovens eram promessas para o desenvolvimento do Brasil. Este diploma legal, foi o primeiro no país que teve a intenção de “regularizar” a situação do jovem brasileiro que se encontrava em situação de risco social. Esses jovens impelidos muitas vezes por sua situação crítica de misérias e abandono (moral e/ou material) acabavam por delinquir ou viver nas ruas em uma situação incerta. Muitas vezes essas crianças ou adolescentes eram levadas pelos próprios pais ou responsáveis à prática de atos ilícitos, em consequência disso, ficavam à mercê do Estado.

Essa construção de diretrizes para a organização dos direitos da criança, trouxe uma nova postura do Estado perante esses problemas sociais. Fixou-se a imputabilidade aos 14 anos, a responsabilização da família e também das instituições acolhedoras que tinham por finalidade educar a juventude.

Temos ainda, o Código Penal de 1940 - Decreto lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que delegava aos juízes da vara de menores, o destino de crianças e jovens abandonados ou delinquentes, com o poder de suspensão ou perda do pátrio poder e até mesmo à reclusão desses jovens entre 14 e 18 anos de idade. Assim, ao juiz caberia julgar e definir o grau de periculosidade desses jovens para com a sociedade.

Em 10/10/1979 a lei nº 6.697, promulga o Novo Código de Menores, que por sua vez, determina ao juizado de menores, a resolução dos problemas acerca das políticas públicas da infância e da juventude, não importando todavia, distinção da criança abandonada ou do menor infrator. Além disso, o Estado deixa sob a responsabilidade do juizado da infância e da juventude a questão da educação, sendo este o principal fiscalizador das funções pedagógicas dessas crianças e jovens, o que de costume caberia a outros setores da sociedade.

Por fim, com a Constituição Federal de 1988, foi promulgada a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que traz em seu escopo a proteção integral à criança e ao adolescente, mais conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.

Este estatuto traz como premissa e de fato, a constituição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, já que estão em fase de desenvolvimento e

por isso têm prioridade absoluta no sentido de garantir a proteção integral desses sujeitos. Em caso de ato infracional, a criança ou jovem que comprovadamente o praticou, estará sujeito a receber medida socioeducativa ou medida protetiva respectivamente. O artigo 4º da lei 8.069/90 traz uma enumeração acerca das responsabilidades dos diversos setores sociais para com essa camada menor da população brasileira:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Vemos então, após essa retomada histórica sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes brasileiros, que a constituição de uma identidade de direitos na fase pueril, não foi um caminho fácil, pois a questão das políticas públicas para as juventudes não foram eficazes no combate à violência, ao trabalho infantil e principalmente ao abandono de menores por familiares e também pelo Estado que apesar de lançar programas de governo em prol das juventudes não consegue erradicar as injustiças e desigualdades sociais dessa categoria juvenil. De acordo com Faleiros (2008, p. 25):

[...] maus tratos, violência e abandono marcaram a trajetória da infância pobre no Brasil. Crianças e adolescentes foram inseridos em um processo sócio-político de trabalho precoce, futuro subalterno, controle político, disciplina e obediência vigiada, quadro que, ao olhar de hoje, mostra-se completamente inadequado para o desenvolvimento de crianças e adolescentes saudáveis. Somente no século XX a “doutrina da proteção integral” formulou uma resposta a esses problemas, conferindo um lugar mais efetivo para crianças e adolescentes nas relações de cidadania.

Desta forma, podemos observar que na escola ainda há resquícios de uma educação arbitrária onde a juventude com suas histórias e experiências continuam ainda vivendo sob o domínio dos conflitos entre o “ser jovem” e o “ser adulto”. É nesse entremeio que observamos a não correspondência às demandas suscitadas pelas juventudes, pois apesar de ela estar inserida em suas vivências, ainda apresenta a concepção reducionista de institucionalização do saber. No entanto, essa prática pedagógica das escolas contemporâneas não tem alcançado a efetiva aprendizagem dos discentes. Por conta deste cenário educativo, muitos

pesquisadores na área da educação têm se desdobrado em tentativas de explicar o motivo de a escola se distanciar tanto das juventudes, visto que ela não tem correspondido aos anseios e perspectivas juvenis, de forma que estes, não têm o sentido de ser pertencido ao universo escolar. Essa fragilidade da instituição educativa traz consigo o enfraquecimento das referências tradicionais da sociedade, evidenciando que os movimentos sociais juvenis apontam para uma mudança paradigmática no campo da educação. É fato que os tradicionais conceitos são relativizados pelo choque intergeracional, pois as crenças e os valores pertencentes às gerações passadas, já não são reconhecidas pelas juventudes. Isso ocorre porque os jovens não estão mais com o olhar em um único horizonte, eles não são estáticos, estão em constante movimento, inseridos em um fluxo de informação e sociabilidade, de tal forma que seus modos de ser e viver se sobressaem. Conforme Maffesoli (2010, p.38):

Corpos que se teatralizam, que se tatuam, que se perfuram. As cabeleiras se eriçam ou se cobrem de xales, de quipás, de turbantes ou de outros acessórios, até mesmo de lenços de seda Hermès. Em suma, na monotonia cotidiana, a existência inflama-se com novas cores, traduzindo, assim, a fecunda multiplicidade dos filhos dos deuses. Porque é sabido que há muitas moradas na casa do Pai.

Essa transgressão estética também é referida por Mellucci (2007), em *Juventude Tempo e Movimentos Sociais*, revelando que uma sociedade se constitui por intermédio da ação do homem, ou seja, na contemporaneidade, as subjetividades dos sujeitos se materializam através de signos e das relações sociais. Essa relação dinâmica entre produção de signos/relações sociais surge a partir de um sistema complexo, onde os indivíduos têm como consequência desse processo o afetamento de dois propulsores básicos da educação: o impulso que gera a motivação do aprender e o de ordem biológica que se responsabiliza pela possibilidade de aprendizagem. Adentramos aqui, no processo da experiência humana que traz imbricada em suas construções, dispositivos de intervenções da ação do homem na sociedade, de modo que este com sua capacidade auto reflexiva, traz em contrapartida, a produção de significados que por sua vez estão carregados de poder e regulação do sistema. Tal movimento que flui da experiência humana, acaba por atingir determinadas parcelas sociais, isto é, aqueles de maior vulnerabilidade e que estejam “abertos” a receber a “nova condição cultural”.

A transgressão estética acima referida, na visão da pós-modernidade se reflete a partir dos trejeitos da juventude, em seus cabelos coloridos, seus rostos pintados, seus piercings e suas tatuagens. Essa maneira de se fazer presente, nada mais é do que a busca do reconhecer-se e ser reconhecido como identidade. São as tribos pós-modernas que invadem os espaços das cidades, trazendo consigo uma nova cultura que se estabeleceu rápida e intensamente.

Michel Maffesoli (2010, p. 7) nos diz que “o hedonismo, os prazeres do corpo, o jogo das aparências, o presenteísmo estão aí como pontuação daquilo que não é um ativismo voluntarista, mas também como expressão de uma real contemplação do mundo”.

É importante que nós educadores não sejamos canalizadores de uma educação da modernidade sólida, cujo conhecimento seja fundamentado em uma estrutura rígida, petrificada, onde perfilam formas de subordinação e domínio. A educação da pós-modernidade deve ser concebida a partir de uma visão interacionista e sócio-afetiva, de forma que a interação seja um dos pressupostos para a concretização do conhecimento.

Podemos afirmar então, que a juventude requer outros processos de socialização, pois o que outrora foi considerado como base de valores da sociedade em determinado momento histórico, hoje é visto pelo prisma da inovação ou de uma reformulação dos modelos que até então privilegiaram as aprendizagens tradicionais, ou seja, tão somente na esfera cognoscitiva. Esse modelo de ensinamento adotado pelas escolas brasileiras torna o ensino “coisificado”, e sua prática pedagógica, o seu fazer uma “ação-objeto”, mecânica, engessada, já que não consegue discorrer e menos ainda, transmitir os conhecimentos que se propõe o de comunicar, de formar e também de processar o conhecimento.

Desta forma, destacamos a importância da investigação sobre o discurso dos professores acerca das juventudes com a finalidade de desvelar que linguagens são essas que os alunos trazem para o interior e além da escola; seus comportamentos que são uma reação de força contrária ao autoritarismo da sociedade, “parafraseado” no dizer do professor. Este acontecimento discursivo se reflete nos processos de linguagem, ou seja, na sua concepção desde o momento do dizer, no vazio entre locutor e interlocutor e até mesmo antes de ele ser dito. Concluimos então, que esse dizer está inserido em uma formação discursiva que e a representação do lugar da constituição do sentido e da identidade do sujeito

professor. Orlandi (2003, p. 43) afirma que “a formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Assim, o tema educação coloca-se hoje, em tempos de modernidade líquida com desafio de compreender quais as novas linguagens das juventudes que frequentam nossos bancos escolares. Temos convivido com jovens cujo pensamento já não é mais como os das juventudes anteriores. Há um conflito transgeracional. O pensamento das juventudes passadas, como já foi explicitado, era a representação rígida de conceitos e ideias universais. Já as gerações atuais podem ser caracterizadas como geração do pluralismo e flexibilidade. Podemos dizer que essa é uma forma de expressão cultural que vem cada vez mais se inserindo em um sistema de comunicação midiática que abarca todos os tipos de conhecimentos e relações. Tais relações podem ser fortalecidas tanto no âmbito pessoal como no virtual. É a emergência da sociabilização. Aqui, a relação espaço/tempo já não possui concretude, ela simplesmente flui. O tempo da escola não é mais o tempo da educação bancária, o do saber impositivo. A escola vive sob a atemporalidade das juventudes. É essa nova cultura que esta categoria vem trazendo para o ambiente escolar. É um novo fazer, saber e viver que se apoia na esfera midiática, trazendo para a prática pedagógica uma possível e emergente reconfiguração das práticas metodológicas escolares. As culturas juvenis apontam para um novo sistema de ensino cujas referências a tempo, espaço e aprendizagem vêm se modificando. O tempo da escola não é mais o tempo do conhecimento estável, engessado. Atualmente, o conhecimento se dá de maneira fragmentada, o que leva a sua não interiorização, pois ele se torna vazio de sentidos para os jovens estudantes, transformando cada vez mais o contexto da sala de aula como algo exterior e desvinculado da realidade do grupo aprendente. Dessa forma, vemos que o conhecimento atual se mostra pertencido a uma pedagogia complexa, onde se apresenta a necessidade de levarem-se em conta as múltiplas identidades, que perpassam os corredores escolares e até mesmo os perfis das redes sociais por todo o ciberespaço.

O grande desafio da educação está na ação de desatar os nós dessas redes para que as aprendizagens construam um sujeito autônomo, ou seja, sujeitos de ação-reflexão em diálogo com o mundo que o cerca. A escola como mediadora do conhecimento deve adentrar o contemporâneo sem medo de perder-se na fruição

das relações juvenis, pois o atual e emergente acordo educacional não deve estar preocupado em manter os dogmas da escola tradicional, visto que estes vêm perdendo forças para a nova escola da pós-modernidade<sup>5</sup> que grita por profundas mudanças. Logo, é necessária uma redefinição das funções da escola bem como de seus atores educativos. A escola por si só já é inerente ao contemporâneo, porém ela se coloca exterior à contemporaneidade. As instituições educativas brasileiras devem começar um movimento para inserir-se junto aos jovens, fazendo parte de fato, do sentir e viver das juventudes. Devemos como educadores resgatar a escola das experimentações, a escola do discurso das identidades juvenis e por fim, caracterizá-la como pertencente de fato ao mundo dos jovens e não ao mundo da escola que não comunica que não entende a linguagem de seus protagonistas.

Temos de ter ciência de que a tarefa educativa ainda mantém a essência do conhecimento e deve fazer dele um caminho para a emancipação dos sujeitos alunos. Tal sujeito deve se constituir como um cidadão do mundo, capaz de se auto-organizar, de compreender, de criticar e principalmente de ser autônomo. A escola deve ser mediadora dos conhecimentos adquiridos a fim de (re)construir a relação professor/aluno/escola, para que os sujeitos das juventudes que demonstram em suas tribos no jeito de olhar, falar, vestir e escutar, que a escola também se movimenta e se modifica. Somente aliadas, aos grupos juvenis, entendendo os seus discursos de si, é que a educação poderá descobrir o que há por dentro dos nós das

---

<sup>5</sup> A pós-modernidade não pode ser isolada do conceito de modernidade, pois elas estão intrinsecamente ligadas. Na verdade, há uma tênue passagem porém, inseparável do que podemos chamar segundo Giddens (1991), “um movimento para além da modernidade”. Em sua complexidade, ela trouxe a partir do século XX o grande desafio de redesenhar um mundo configurado pelas desigualdades sociais entre os países industrializados entre os países de terceiro mundo, onde a miséria, a desqualificação profissional entre outras, segregam à população meios de melhorar a qualidade de vida. Conclui-se então, que a modernidade trouxe expectativas de progresso, de ascensão social, mas que foi “antropofagiado”, no sentido de assimilar, de recriar uma nuance de modernidade que acabou causando uma “fadiga de desenvolvimento”, cujo crescimento econômico de forma global trouxe com a pós-modernidade as feridas dos grandes centros urbanos, afetando a economia, a política e os sujeitos sociais que compartilham dessas complexidade. A escola atual não ficou excluída dessa sistemática, pois sofre também os efeitos das desigualdades. Da exclusão e da indiferença do Estado em relação às políticas públicas e formação docente, em vista de qualificar e ascender os índices de aprendizagem e de diminuição da evasão escolar das juventudes, que é tão significativa no Brasil. (Ver GIDDENS (1991), HANSEN (2000), SANTOS (2008) e CRUZ (2011)).

redes de socialização e sociabilização que tanto encantam as juventudes no Brasil e no mundo. Talvez seja um “reencantar-se pela educação”.

### **3.2 Juventude e escola, mundo contemporâneo**

O cenário educacional brasileiro está atravessando uma crise que afeta nossos ideais de educação. Encontramos diariamente nas instituições de ensino, milhares de jovens, que apesar de passarem a maior parte do tempo dentro da escola, faz dela um ambiente nada condizente com as aprendizagens, a troca de experiências e afetividade das relações humanas. Há cotidianamente conflitos entre professores e alunos, entre pais e docentes e até mesmo entre as próprias juventudes que dividem esse mesmo espaço.

Muitos estudos têm sido feitos a respeito dos comportamentos juvenis, a fim de esclarecer o motivo pelo qual a escola não corresponde mais na educação para as juventudes e ainda por qual motivo esta instituição educativa moderna está cada vez mais sendo rejeitada como modelo padrão de educação pelos jovens discentes. Podemos aqui elencar algumas mudanças nas relações histórico-sociais, que possam pelo menos sinalizar o porquê das mudanças de comportamentos e posturas dos jovens, que acabam por refletir na escola contemporânea.

Não podemos deixar de iniciar pela primeira organização social que a criança e o adolescente mesmo sem saber, já fazem parte como membro de uma organização hierárquica; a família moderna. É em meados dos séculos XVI e XVII que a família medieval passa por transformações em seu pensamento em relação às crianças. Passados os sete anos de idade, os pequenos eram apartados do seio familiar para viver em casas de pessoas sem vínculos de parentesco, para desempenharem serviços domésticos até a idade de catorze a dezoito anos. Essa atitude era comum em todas as famílias ricas ou pobres, fato que era bem aceito na sociedade, pois não era encarado como pejorativo ou humilhante. Pelo contrário, a criança criada nessas circunstâncias tinha o privilégio do aprendizado prático, do conhecimento de mundo que era passado por seu mestre que por si só, tinha em suas mãos o dever de transmitir os valores humanos para moldar as crianças segundo os preceitos religiosos e sociais desse período. Assim, em condição servil a criança grande ficava sob estas circunstâncias até iniciar a vida adulta.

É dessa forma que a criança medieval conhece a vivência e o ambiente familiar da vida privada, de forma que seu futuro dependia de sua origem nobre ou estaria fadado a manter-se servil também após sua adolescência e ainda na vida adulta. Vê-se com essas aprendizagens, que a transmissão de conhecimento passada de geração para geração provinha da convivência familiar, embora não fosse da família de origem das crianças. É por isso, que nas brincadeiras ou no desempenho de seus ofícios, vemos as crianças misturadas aos adultos que por via de regra não faziam parte de suas famílias de sangue. Por isso, as famílias não nutriam sentimentalismos. Quando pobres serviam aos amos e senhores, morando de favor em suas propriedades. Já nas famílias em que havia prosperidade e riqueza a preocupação com o sentimento familiar era permeada pelas relações de linhagem onde o poder e o dinheiro ditava a ordem das relações sociais e econômicas. Somente no século XVI, a família passa por uma transformação em relação aos sentimentos dirigidos aos pequenos.

Em virtude dessa mudança, a educação das crianças sofre alterações, não sendo mais ministrada junto aos adultos em casas de estranhos. Os clérigos que até então desfrutavam dos ensinamentos das escolas, teriam agora que dividir espaços e experiências junto às crianças e adolescentes. Desse modo, a escola passa a ter um papel modificador tanto no âmbito das aprendizagens como na expressão de um sentimento de aproximação do amor filial. Com essa nova maneira de sentir a família, nota-se então uma preocupação em proteger os filhos medievais dos pecados mundanos. Embora as crianças e jovens continuassem a se distanciar para realizar seus estudos, as crianças não tinham mais que ficar em casa de famílias estranhas.

Alojavam-se em internatos ou na casa dos mestres. Já nesse período as mães nutriam um sentimento maior pelos filhos e por isso, as visitas das crianças as suas famílias tornaram-se mais frequentes. Os costumes em relação aos estudos também se modificaram no século XVII, aos pais a responsabilidade de escolher um bom colégio, um mestre para acompanhar seus filhos era primordial, além é claro de retomar as lições quando a criança visitava a família. Contudo, essa forma de educar que afastava os filhos da casa dos pais, tomou novos rumos, a escola não poderia mais ser um canal de separação entre pais e filhos. Assim, seus progenitores empenharam-se em construir escolas mais próximas dos lares das

crianças. Essa prática traduz uma nova concepção de educação e sentimento em relação às crianças e jovens.

Segundo esta nova escola a educação deixa de ser práticas de aprendizagens da vida cotidiana e passa a uma educação mais teórica de humanidades e algumas escolas com classes de gramática. No entanto, muitas famílias não confiaram nesta nova maneira de escolarizar, deixando que seus jovens estudantes continuassem a aprender de acordo com as antigas práticas de aprendizagem cotidianas vigentes até então. Tais práticas de aprendizagens eram iniciadas em oficinas, que tinha como mestre um sujeito experiente no ofício de determinada função.

O aprendiz se tornava profissional quando adquiria a excelência no ofício. Assim, o aprendiz se tornava apto a exercer sua profissão. Havia ainda a questão de gênero que já na Idade Média cerceava a aprendizagem das meninas, que em sua grande maioria ainda eram educadas para as aprendizagens do lar, salvo poucas que eram enviadas às pequenas escolas ou aos conventos ou ainda às famílias alheias. As meninas, só caberiam o direito a escolarização a partir do século XVIII e início do século XIX.

Evidenciamos, contudo que aos meninos a escolarização também obedecia a uma hierarquia social. A nobreza e classe média desfrutavam da escolarização, enquanto que artesãos e operários eram ainda aprendizes da vida cotidiana. Aos jovens da nobreza seguia a tradição de enviá-los à Alemanha ou Itália a fim de aprender ou aperfeiçoar línguas, esportes de cavalaria e também regras de etiqueta. Essa metodologia de ensino perdurou até o século XVII, onde a civilização moderna fundou definitivamente a escola. Porém, a modernidade trouxe consigo mudanças que refletiram na organização familiar e na constituição dos colégios.

A organização hierárquica familiar tem passado por transformações desde a segunda metade do século XX. Até então, as famílias tinham como estereótipo a hierarquização tradicional, onde o homem era responsável pelo provimento do lar e a mulher assumia o papel de “cuidadora” e organizadora da casa. No entanto, essa configuração familiar, com a revolução industrial, a liberação da mulher na década de 60 e por fim o capitalismo trouxe para a sociedade um novo comportamento feminino que acaba por modificar radicalmente a composição patriarcal da família. A mulher atual concorre com o homem no mercado de trabalho e também nas responsabilidades com o lar e os filhos. Mesmo assim, a relação familiar se modifica

em seu interior, já que com os compromissos do cotidiano, tanto o homem como a mulher muitas vezes acaba deixando os filhos na companhia da solidão. Tal fato se reflete no interior das salas de aula onde há grande carência de afetividade e atenção e por isso, muitas vezes os jovens escolhem como subterfúgio a revolta.

A esse respeito citamos um estudioso brasileiro sobre as juventudes, Juarez Dayrell, que em sua teoria busca discutir o lugar que a escola ocupa na socialização das juventudes, trazendo como ponto conflitivo, as tensões e desafios que a escola vem enfrentando no desempenho de sua função organizadora e transmissora de conhecimentos. Dayrell (2007) foca principalmente seu escopo teórico, acerca dos jovens de escola pública das camadas populares, pois é nesse ambiente que há a maior incidência de reprovação, violência e ainda a evasão escolar.

Nessa perspectiva, a escola brasileira tem alcançado índices indesejáveis de desenvolvimento para uma educação de excelência. De acordo com o autor, a escola está passando por profundas transformações, onde as culturas juvenis se sobressaem em um mundo em constante movimento, dando origem às novas subjetivações do “eu” na busca de sua identidade como aluno pertencente ao ambiente escolar. Dayrell (2007, p. 1107), um dos atuais pesquisadores da categoria juventudes escreve:

[...] o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços.

Há também de nos referirmos que a globalização da cultura impôs ao extrato juvenil da sociedade, uma condição de estarem no mundo de fluxos intermináveis de pensamentos, opiniões e também sob as ofertas midiáticas de consumo e de relações descartáveis, não duradouras. Na era do ciberespaço o passado e o futuro não encontram laços que retenham a vida que não cessa, isto é, a internacionalização da cultura acaba por criar um novo paradigma de vida que se expande à medida que os jovens em seus centros urbanos são assujeitados às demandas que modificam os seus jeitos de ser e viver na sociedade contemporânea. Márcia Regina da Costa em *Culturas Juvenis, Globalização e Localidades* (2006, p.17), assevera que neste aspecto a mediação eletrônica e o

trabalho da imaginação ocupam um lugar de grande importância nessas transformações. No entanto, esses novos modos de se fazer ver pelas juventudes, trazem consigo as performances do panorama global capitalista. Larrosa em seus *Ensaio Babélicos – O Código Estúpido* – traduz uma ácida crítica em relação aos meios massivos de comunicação:

Os meios de comunicação, não são “meios” com funções substituíveis ou conteúdos intercambiáveis, mas constituem um autêntico “meio ambiente”, “um entorno vital” estúpido e completamente naturalizado que implica, naturalmente, determinados modelos de organização e gestão das relações sociais dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (LARROSA, 2004, p.137).

A escola, por exemplo, também é um reflexo de um comportamento que está sujeito a um modelo de organização e gestão. É também um “meio ambiente” que gesta as relações sociais os tempos e espaços das juventudes.

Entretanto, a escola atualmente está imersa em um “vazio existencial”, pois as transformações que vem ocorrendo no mundo nos cenários políticos, econômicos e culturais, colocam-na em desajuste com a sua prática, que diante dos olhos discentes não há algum significado. Ela está alienada, em seu ciclo reproduzindo os discursos de si, sem levar em consideração as mudanças que se passam na sociedade. No entanto, os jovens dependentes dessa instituição desajustada de sua função socializadora, acham-se diante de uma identidade perversa, porque para ele não há escolha. O aluno é inserido em um sistema onde está constantemente sob júdice de alguém que o avalia constantemente. Parece-nos aqui, que a escola constitui-se como prisão, onde os alunos encarcerados com seus desejos, inteligências, experiências e seus modos de falar de si sucumbem imperceptivelmente. Camacho (2004, p. 324) fala-nos sobre o ser aluno e a perversidade da escola que o avalia, mas não o vê como sujeito protagonista nesse ambiente.

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota,

construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (PERRENOUD apud CAMACHO 2004, p. 324).

Diante desse quadro, os jovens acabam por sentir-se sem rumo, não sabem em quem ou que se apoiar. Todavia, surge além dos muros escolares uma possibilidade de “revolta”, manifestação, procurando em suas práticas culturais, dar sentido de ser pertencido a este ambiente escolar de forma a ressignificar seus conteúdos e práticas. Falo de um caminho inverso, onde o aluno constituído de sua identidade coletiva pode reencontrar-se com a escola como representante coletivo, em busca de um novo projeto educativo e cultural, transformando as antigas práticas em um processo co-participativo em busca da união da cultura escolar à cultura das juventudes, bem como a escuta desses protagonistas juvenis.

Temos ainda como temática importante para direcionar os estudos e análises dessa pesquisa, as juventudes, suas crises, desafios e mudanças culturais do mundo atual. Esteves e Abramovay (2008) trazem em seu artigo Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas – um panorama histórico estabelecendo uma cronologia anterior ao século XVIII em que o jovem não era valorizado esteticamente. Somente, a partir deste século que a Revolução Francesa traz uma perspectiva de otimismo e crença no futuro, originando um clima de bem-estar, cuja relação com a juventude no sentido da sua participação política, está no seu instinto revolucionário a busca da difusão e instauração dos princípios de liberdade e democracia, visando uma sociedade igualitária. Já em nosso país, a juventude teve um caminho mais longo para se firmar como categoria “importante” na população brasileira.

Apenas na segunda metade do século XX, é que a visão acerca das jovialidades se concretiza. Tratam ainda do aspecto predominantemente etário que serve como parâmetro para estudos referentes às juventudes. Conforme estes autores o termo juventudes se adapta ao período compreendido entre 15 e 29 anos, tendo como especificidade a transitoriedade. Todavia, as exigências do capitalismo dos grandes centros acabam por prolongar ainda mais sua retenção no núcleo familiar. Isto porque a competitividade no mercado de trabalho exige ainda mais tempo de formação escolar, o que não garante a empregabilidade, sendo que boa parte dos “jovens adultos” acabam por optar pelo status de adolescentes (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2008).

Os autores reiteram também, que a juventude é uma construção social que reflete o ponto de vista da sociedade sobre estes jovens. Além disso, os jovens se caracterizam por um grupo bem maior de identidades juvenis que surgem na contemporaneidade e são responsáveis pelas inúmeras interpretações que as sociedades lhes imprimem. Esses grupos são compostos por sua heterogeneidade e por sua inerência ao histórico e ao social, cujas circunstâncias os diferenciam por classe, gênero, etnia, entre outros (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2008).

Esteves e Abramovay (2008) afirmam que as juventudes na contemporaneidade possuem um papel muito mais enfático no campo estético, considerado seu maior valor na atualidade. Este “subterfúgio” na condição juvenil acaba por esconder a outra face mais ácida do ser jovem, cuja ordem adultocrata coloca-os em um lugar menos privilegiado quando de sua condição estética.

Já Abramo (2005), destaca em *Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo*, o modo impreciso como vem sendo tratado o significado da expressão “juventudes”. De acordo com a autora, o termo juventudes é impasse também nos meios acadêmicos, trazendo na área das Ciências Humanas, diversas nomenclaturas para designar tal palavra. Esse impasse tem trazido à tona muitas indagações a respeito do que é juventudes e qual a importância de buscar significados mais precisos para o uso desse termo, tanto no meio acadêmico como em referência para adoção de políticas públicas voltadas para essa parte da população.

A autora dá ênfase para a necessidade de um olhar menos tradicional e classificatório de que a juventude seja apenas uma transição da infância para a fase adulta. Ressalta importância de considerar os jovens como grupo identitário e construtor de seu próprio espaço e cultura, cujo período deve ser considerado como experimentador e mediador das vivências cotidianas (ABRAMO, 2005).

BAUMAN (1998) faz uma afirmação em *Arrivistas e Párias: os heróis e as vítimas da modernidade* - que no contexto das juventudes se reflete exatamente no ponto conflitivo de definição do termo: “Definições são inatas, identidades são constituídas”. Segundo o autor, os arrivistas são indivíduos que ocupam um lugar, mas não estão totalmente apropriados desse local, isto é, não estão autorizados a estar lá. Por outro lado, essa negação de ocupação do espaço pertencido às juventudes e por isso característico de um arrivista, a inquietação, o protesto (forma de autoproteção), torna o jovem como um sujeito não visto pela sociedade, excluído.

Por conseguinte, em consonância com este autor, “a busca frenética de identidades”, pois afinal sempre lhes foi negado a sua definição.

Abramo (2005) reitera a necessidade de que as políticas públicas para as juventudes sejam realmente imbuídas da responsabilidade e de formação integral dos jovens, considerando suas formas de ser e estar no mundo. Segundo a autora, a alternativa para buscar a compreensão acerca das juventudes é entender a sua relação com a família e qual a sua representatividade social sobre esses jovens. É importante entender como se dá essa representatividade, por intermédio de que simbologias e significados. Qual a contribuição da família para a formação dessa categoria que está imersa à contemporaneidade, que traz consigo novos arranjos familiares e comportamentos “não-tradicionais” que acabam por interferir ou não na formação desses jovens.

De acordo com Paul Singer (2005), em seu artigo – A Juventude Como Coorte: uma geração em tempos de crise social – declara que a crise social pela qual estão passando os jovens, teve como construtores históricos, os próprios pais, bem como seus antecessores. No aspecto político tiveram também como contribuintes para a instalação dessa crise, os governantes. Como consequência desse sistema de empoderamento, o autor explica que para estes jovens restou apenas a subversão. O jovem entra neste espírito contestador ou acaba por delinquir.

O autor destaca ainda, que a categoria juvenil tem sonhos de mudar o mundo, tendo empatia, ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, tão almejados à época da Revolução Francesa. Por isso, sua tendência à aceitação da prática de ações sociais que visam acabar com as desigualdades no mundo como a fome, a miséria, o racismo, o preconceito, a violência e tantas outras coisas que ferem a dignidade humana (SINGER, 2005).

Em Juventude, Tempo e Movimentos Sociais, Melucci (2007), fala sobre a sociedade contemporânea e a produção de signos e relações sociais, trazendo a questão da transformação e codificação social das subjetividades dos sujeitos de forma a atingir as estruturas biológicas, isto é, tendo como consequência o afetamento de ordem biológica e motivacional.

O autor se refere à ação do homem na sociedade e a capacidade de modificação do sistema por intermédio de sua autorreflexão gerando a produção de significados e poder de regulação do sistema. O autor discorre ainda, sobre as

categorias de signos que ficam expostas a fim de atingir categorias de jovens com maior vulnerabilidade e que, portanto mais propensas à recepção de uma nova condição cultural. O tempo é também uma temática que muito se coaduna as juventudes, pois ele mantém uma estreita relação com os jovens da contemporaneidade. Trata ainda dos diversos tempos presentes na vida humana e mais especificamente na dos jovens, fazendo correlações sobre a perspectiva temporal e o modo como se configura a definição identitária juvenil, evidenciando suas implicações cognitivas, emocionais e motivacionais (MELUCCI, 2007).

Destaca também no perfil das juventudes uma conotação cultural que pode ser observada pelos “seus modos de estar” no mundo e por sua inconstância. Revela também, que o jovem sente-se pleno e que por isso, lança-se frente a uma gama de possibilidades, cujas fronteiras limítrofes já não existem, pois o apelo à experiência é sobrepujado pelo simbólico De acordo com Melucci (2007): Exatamente ali onde a abundância, a plenitude e capacidade de realização parecem reinar, nós nos deparamos com o vazio, a repetição e a perda do senso de realidade.

Franco, Munhoz e Andrade (2012), trazem em seu artigo Representações Sociais de Jovens Sobre a Família, algumas contribuições para clarear dúvidas sobre os comportamentos familiares na contemporaneidade e seus reflexos nas vivências dos jovens filhos. As autoras discorrem sobre como as juventudes sempre foram marcadas em todas as épocas históricas por seu engajamento revolucionário em busca de liberdade e igualdade entre os homens. Seu comprometimento nas lutas sociais e políticas e suas organizações coletivas, sempre tiveram como objetivo maior romper com os regimes totalitaristas.

Porém, com o enfraquecimento dos movimentos populares, viram-se desmotivados, o que favoreceu as mudanças de caráter econômico, político e social, dando origem à Globalização Neoliberal. Esta nova política tem como princípio a acumulação de capital, que se organiza em função do mercado. Em vista disso, a competitividade deu espaço ao individualismo. Sob esse prisma, a fase sólida da história moderna aponta para uma nova estrutura dominadora. Conseqüentemente, a imprescindibilidade de controle transforma-se em um processo de ação e efeito, ou seja, há a necessidade de o sujeito superar a si mesmo, demonstrando um valor notável de criatividade e também a disposição para buscar soluções de problemas no mundo do trabalho (FRANCO; MUNHOZ; ANDRADE, 2012).

Bauman (2011, p. 120), nos fala a esse respeito:

Já não compete aos chefes limar e polir as arestas afiadas ou ásperas da personalidade de seus subordinados, nem ocultar suas idiossincrasias, homogeneizar suas condutas ou encarcerar suas ações numa rígida estrutura de rotinas, transformando-os em mercadorias compráveis.

Segundo Sposito (2000), nos anos oitenta e noventa, os jovens inseridos na seara do individualismo, deram indícios de uma nova cultura que expandiu interesses e práticas coletivas, que no domínio cultural acabou por alavancar novas formas de sociabilidade. A autora observa:

Essas ações já acenam com rigor uma inquestionável motivação dos jovens em relação aos temas culturais em oposição ao seu afastamento das formas tradicionais de participação política. Alguns grupos não se limitam aos aspectos centrais de sua atividade ligada à música ou outras formas de expressão artística, mas também se dedicam aos trabalhos comunitários, envolvendo-se em atividades nos locais de moradia em interlocução com alguns segmentos da sociedade civil (SPOSITO, 2000, p. 80).

### **3.3 Culturas Juvenis e Escola Contemporânea**

Sabe-se que a expansão escolar brasileira sofreu influências dos sistemas educacionais europeus, isto é, à classe dominante era reservado o estudo acadêmico e à classe menos abastada, o povo, cabia às escolas normais e profissionalizantes. A diferença entre essas duas escolas está no âmbito da posição social que seus alunos ocupam. À elite cabia a “educação de classe”, que deixava em segundo plano os talentos e as competências. A instituição escolar focava o ingresso de seus alunos baseada na posição social e na alta condição financeira de seus familiares.

Em contrapartida, esta escola tradicional das elites do século XIX na Europa, não tinha preocupação com o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. Este não era o objetivo fundamental, mas sim integrá-los na permanência de seu status social, ou seja, nas elites. Sendo assim, a educação para os ricos ficou assegurada no continente Europeu - que foi o precursor desta educação. Com efeito, a escola privada secundária e superior tornou-se inacessíveis aos menos favorecidos, assegurando a imobilidade social. No Brasil a institucionalização da escola não foi diferente.

O sistema educacional inspirado nos moldes europeus expandiu-se de forma que o estudo acadêmico era predominantemente privado e por isso mesmo favorecia as altas classes sociais brasileiras. O primário, o normal e as escolas profissionalizantes eram atribuídas aos alunos sem posses. Desta maneira havia uma estagnação social, dando direito à academia somente aos discentes que contavam com os recursos advindos de seus familiares. Anísio Teixeira em seu texto *Valores Reais e Valores Proclamados* (1962, p. 7) considera:

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O "padrão europeu", cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo.

Graças a tais circunstâncias, conseguimos manter reduzidas as oportunidades educacionais destinadas a permitir efetivamente a ascensão social. Limitando a escola secundária – propedêutica ao ensino superior – para os que pudessem pagar.

Entretanto, a educação das classes populares tomou corpo, visto que o Estado as mantinha, pois sendo uma instituição pública de ensino primário ou normal acabava por baixar seus custos. Esta escola popular tinha como pressuposto o “treino da mente”, que em suma seria ensinar o que fosse possível e compreensível pelos discentes, enquanto que as privadas focavam seu ensino no “treino das mãos”, isto é, na profissionalização dos alunos. Esta escola profissionalizante exigiu então um aparato técnico de alto custo, sendo dessa forma utilizado em instituições privadas que cobravam bem por esta educação, logo somente os filhos da elite poderiam desfrutar desse tipo de ensino.

Os fatos acima relatados trazem uma reflexão importante sobre os paradoxos da juventude e sua relação com a escola contemporânea. Vemos que as instituições de educação tornaram-se um instrumento de exclusão juvenil, apesar de propagar a inclusão social. É no seio da educação para todos, que vemos uma

tendência manipuladora que se faz representar simbolicamente entre as semelhanças desse grupo social, cujas formas de ser jovem equivalem a sentimentos e interesses comuns já que pertencem a uma mesma faixa etária de vida. A juventude vista por esse prisma é caracterizada como uma unidade social, ou seja, como uma cultura juvenil unitária e homogênea. Tem as mesmas esperanças, expectativas, desejos e vivências culturais. A esta jovem população os problemas sociais são comuns, sendo que a dificuldade de introdução do jovem no mercado de trabalho desencadeia um efeito dominó que acaba por ocasionar diversas circunstâncias que afetam a juventude atual. Estas situações de afetamento estão diretamente relacionadas ao trabalho, ao desemprego, a informalidade, a inatividade, a exploração em suas diversas formas, que acabam por retardar a independência financeira e por consequência a emancipação juvenil.

Segundo Pais (1990), a emancipação juvenil postergada, poderá trazer atritos familiares, já que estes jovens se inserem em grupos culturais distintos das familiares de origem. Esta problemática relacionada ao mercado de trabalho está correlacionada às transformações que o mundo laboral vem sofrendo.

O sistema de trabalho que criou postos na indústria e que por sua vez exige uma maior qualificação é também o mesmo que coloca à margem a juventude sem formação profissional ou não diplomada. A estes jovens a obtenção de um certificado ou diploma muitas vezes acaba por prolongar-se. Por esta razão, entre os grupos sociais juvenis os ritos de passagem para a vida adulta podem se antecipar ao esquema tradicional de inclusão do jovem ao mundo do trabalho. Pois na espera da estabilidade profissional, antecipa-se o abandono da escola, o matrimônio e a constituição familiar (PAIS, 1990).

Verifica-se assim, que os valores e referências tradicionais em relação aos ritos de passagem não mais se equivalem para a juventude contemporânea, visto que novos conceitos culturais se apresentam para um jeito novo de ser jovem que se distingue das gerações que os antecede. Mas que novo jeito de ser jovem é este que se apresenta em instituições de referência como a escola? (PAIS, 1990).

As juventudes que hoje frequentam os bancos escolares carecem de compreensão e análise de sua heterogeneidade, de forma que as experiências de si sejam o ponto de partida para a elaboração de uma nova dimensão, uma releitura do processo dinâmico e incessante das formas de ser e viver dos jovens em sua amplitude humana. A instituição escolar vigente se constitui neste contexto como um

espaço homogêneo de caráter universal. Os conhecimentos são transmitidos de forma que seus significados são unívocos, não levando em conta a experiência de vida dos alunos e tão pouco sua diversidade. À escola passa despercebida que esses jovens se associam a grupos sociais cuja identidade se assemelha as suas experiências, sentimentos, conflitos e contradições de forma que possam reelaborar os significados que a sociedade lhes apresenta.

É partindo das interações entre seus pares que as juventudes apreendem o cotidiano, circulando entre múltiplas ambiências, onde a educação se realiza nas complexidades das relações sociais. Nessa perspectiva, as instituições de ensino devem desconstruir seu sentido universal, pois é no interior de sua estrutura que seus significados abarcam sentidos polissêmicos, incluindo aí os diversos grupos sociais que reelaboram constantemente os espaços, os tempos e relações em seu interior.

Neste terreno conflituoso, a escola contemporânea tem sido vítima de seu próprio desajuste perante as transformações sociais que atravessam seus espaços de socialização. A crise insaturada anuncia que a instituição educativa formadora e socializadora de saberes e conhecimentos, coloca em xeque o seu papel social e transformador da sociedade. Nessa ótica, a crise nas relações sociais entre família, escola e juventude torna-se cada vez mais evidente e perturbadora. A escola e a família como instituições tradicionais de educação estão ainda apoiadas à ideia de que a educação nos moldes tradicionais é um artigo que deve ser apreendido e guardado como um “título de capitalização”, pois futuramente poderá trazer suas compensações.

Contudo, a crise dos fundamentos da educação se apresenta cada vez mais invasiva nos territórios juvenis, porque impõe um sistema que não concebe a sociabilização que se entranha por entre os muros e corredores escolares. Este processo retrata a escola contemporânea como um iceberg imponente e soberano, aparentemente salvo e intacto de fissuras ou cisões em suas estratégias educacionais. Este é um sistema padrão herdado da modernidade que visa à contenção e o disciplinamento dos corpos juvenis.

A esse respeito Souza e Durand (2002), reforçam que a crise paradigmática instaurada na escola contemporânea vem provocando resistências entre os atores sociais que compõe o universo educativo, visto que as aprendizagens, os saberes e conhecimentos na concepção moderna de educação, estão pautados ainda na

imutabilidade da experiência pedagógica ou dito em outros termos, o Universalismo que se alicerça na homogeneização.

Desse modo, a educação contemporânea se perfaz utopicamente pelo sonho da pureza que segundo Bauman (1998), as coisas (neste caso, as juventudes) são conduzidas a ocupar lugares demarcados que são preenchidos involuntariamente. As jovialidades neste cenário, na visão contemporânea da educação se tornam “agentes poluidores” porque estão deslocados do curso invariável da solidez pedagógica. Entretanto, a ideia de fundamentar a moral humana como princípio inabalável contou com o apoio irrestrito da Igreja e do Estado modernos, cujo “sonho da pureza” está correlacionado ao desejo de uma sociedade não degradada, ou seja, a higienização da humanidade. Em outras palavras, a pureza, a higienização só terá sua plenitude se estiver calcada na ordem, nos seus lugares certos estabilizando-as em seus nichos invioláveis.

Em O Sonho da Pureza, Bauman (1998, p. 14) reitera:

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes*, do que elas ocupariam, se não fossem levadas a mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; é uma visão de *ordem* – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem de “ordem”, sem atribuir as coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorrem serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade.

É importante destacar que esta higienização nas estruturas de dominação teve em outras épocas de colonização, da ascensão do século das luzes e das guerras que assolaram civilizações, um caráter de genocídio em sua amplitude étnica e cultural que visava purificar os territórios conquistados. A História mostra o quão penoso foi a intensificação da cruzada disciplinante que solidificou as instituições de confinamento como a escola, as famílias, os hospitais e as prisões.

Conforme Sibilía (2012) surgiram assim as subjetividades que se coadunaram às tendências de ser e estar no mundo que se tornaram modelos hegemônicos da sociedade moderna. Este processo foi afinal, um instrumento do capitalismo industrial com o objetivo de firmar a docilidade dos corpos dóceis e convenientes ao profícuo desenvolvimento dos ritmos urbanos e industriais da modernidade. Todavia, essa “purificação” em todos os tempos da História teve em nome do bem estar das civilizações, as maiores vilezas do falso moralismo, visto que a

previsibilidade e a estabilidade dos acontecimentos são armas poderosas para a instauração do poder das instituições modernas de regulação.

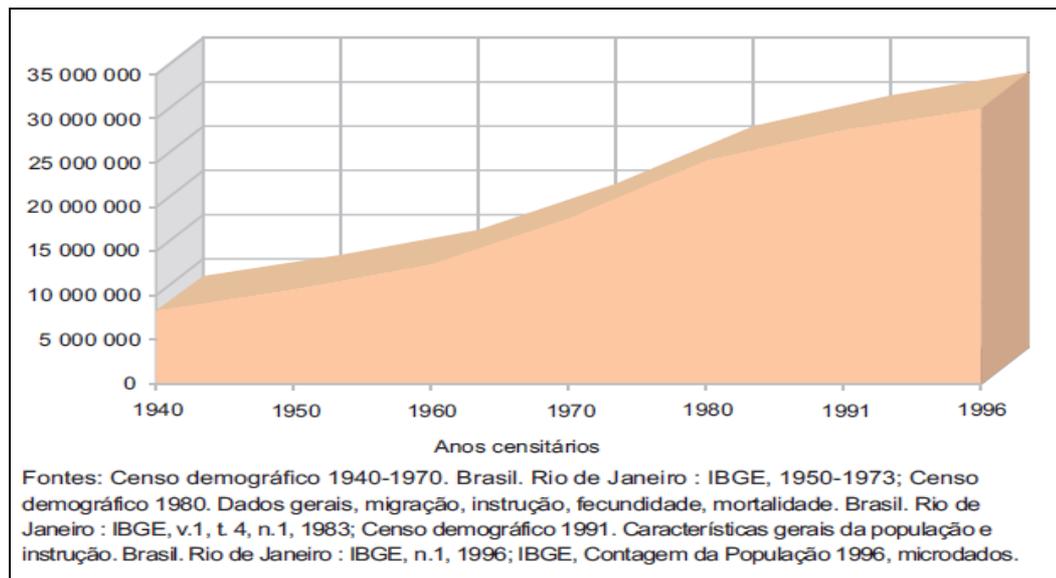
Surge desse modo, a “inocência do devenir” que tem como fundamento o estereótipo da moral humana. Que deve ser segundo as instituições sociais de regulação (Igreja, família e escola) assimiladas pelas tribos pós-modernas. Entretanto, os processos incisivos o dever – ser acabam por provocar um movimento inverso conhecido pó *hétérotélie*, que incitam as contestações, as rebeldias, e quando ao extremo a selvageria humana. De certo modo o homem se encontra até então em complacência (mesmo que inconsciente) com os cânones do pensamento moderno difundidos pelas instituições sociais, o que o coloca na experiência do *amor fati*.

Essa experiência situa o homem moderno mesmo que inconscientemente, em estado de elaboração na forma de conceber o mundo. Esta ação faz com que as categorias juvenis estabeleçam seus modos de viver e sentir a vida, fazendo com que as tribos se sociabilizem entre seus pares revelando em seus corpos e jeitos, a nova maneira de estar juntos. Isto nada mais é do que a demonstração do desapontamento que os jovens sentem em relação aos rumos da política e seus reflexos frente às desgastadas políticas públicas para as juventudes. Esses jovens não se curvam à maquinação política do homem moderno, mas sua forma de não acomodação (também política) acaba gerando atritos e mal estar diante das instituições sociais procedentes da modernidade.

Por outro lado, falar sobre juventude e contemporaneidade perpassa pela consciência de que a categoria juvenil vem sofrendo transformações significativas, acentuando ainda mais os problemas sociais que esta camada da população brasileira enfrenta. Por isso, surgiu a importância de salientar de que forma ocorre o comportamento demográfico da população jovem no Brasil e suas implicações para a educação. Nesta linha de pensamento, as políticas públicas para as juventudes chamam a atenção para um fato bastante curioso, a queda da natalidade no Brasil. Os censos demográficos brasileiros vêm demonstrando a evolução das juventudes na faixa etária de 15 a 24 anos de idade. Mesmo que as estimativas numéricas brutas apontem para um crescimento, a população jovem vem decrescendo gradualmente a partir dos anos 70 do século XX. Na década de 40 deste mesmo século, a população jovem somava 8,2 milhões entre 15 e 24 anos de idade. Três décadas posteriores, o total dessa categoria juvenil já apresentava números na faixa

de 18,5 milhões. Cinquenta anos mais tarde, respectivamente nos anos de 1991 e 1996, os censos demográficos populacionais quantificaram 28,6 e 31,1 milhões de jovens entre 15 e 24 anos de idade. Conforme está explicitado no gráfico que segue:

Figura 6 – Gráfico- População de 15 a 24 anos – Cens. Demog. 1940/1996

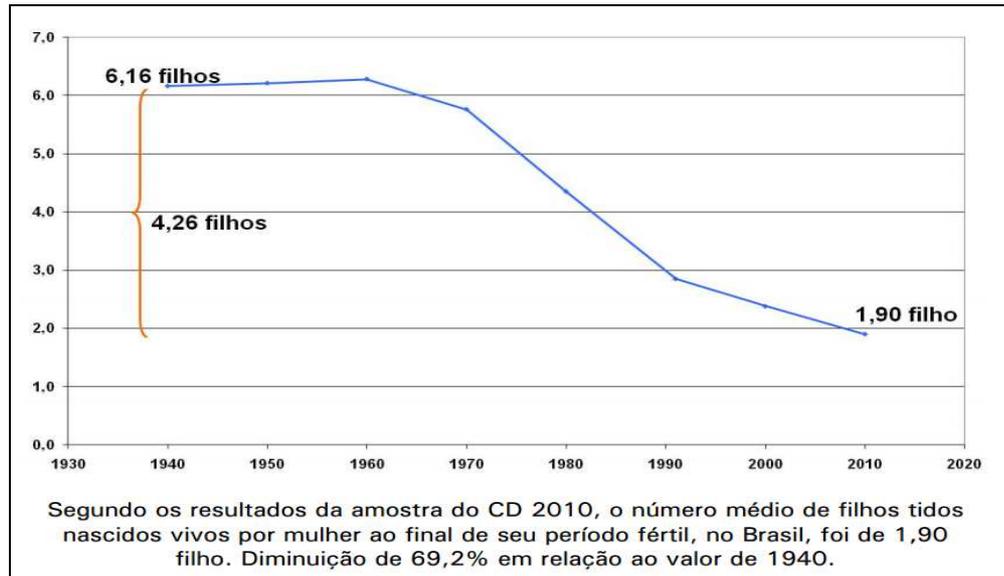


Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Ocorre aqui, um ritmo decrescente do contingente populacional jovem a partir da década de 70, visto que a partir de 1980-1991 e 1991-1996 há uma variação de 1,2% e 1,7% respectivamente. Esse processo demográfico de declínio da fecundidade atingiu na década de 70 as zonas urbanas brasileiras, expandindo-se posteriormente para o restante do Brasil.

Para termos uma estimativa em números, naquela época, comparado ao período mais recente, a mulher na década de 60 gerava em média de 6,2 filhos, passando a 5,8 filhos em 1970 e por fim, decrescendo para 4,4 filhos em 1980. Segundo Censo Demográfico de 2010, o número de filhos por mulher caiu para 1,9, o que é bastante significativo, configurando uma fecundidade declinante como mostra o gráfico de taxa de fecundidade total no Brasil entre 1940/2010.

Figura 7 – Taxa de Fecundidade total Brasil – 1940/2010



Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Esse percentual de crescimento da juventude até os anos 70 teve consequência para as políticas públicas de inserção das juventudes no mercado e trabalho. Temos assim, uma questão pontual sob a dinâmica das transições dos jovens para a vida adulta. As relações de consumo, a inserção do jovem no mercado de trabalho, trazem à tona a problemática da exclusão laboral do jovem, bem como sua marginalização no mercado de trabalho. Dessa forma, a juventude é impelida ao subemprego. Agregado a esse cenário, ocorreu também à evolução tecnológica, que coloca o jovem na condição de “desempregado tecnológico”, uma consequência da falta de qualificação profissional existente, ocasionando um excedente de mão-de-obra.

Por isso, devido à evolução tecnológica, cresce o número de desempregados não só nos centros urbanos, mas também nas zonas rurais, dando força e crescimento ao setor secundário (indústria e serviços), onde jovens trabalham nos setores de montagens automatizados e ainda na manutenção de equipamentos eletrônicos na indústria. Por outro lado, o setor secundário como já foi dito, com a falta de mão de obra qualificada, (que carece de formação e aprendizagem, o que seria a solução para a clandestinidade do emprego ou sua inatividade) contribui para os índices do desemprego juvenil. Somado a isso, a inconstância juvenil, gera insegurança dos empregadores que preferem então, contratar adultos ou jovens adultos para o desenvolvimento de atividades no setor secundário, até o

amadurecimento intelectual e profissional das juventudes. Nesse aspecto, Pais (1991, p. 954) assevera que “esta razão tem sido sustentada pela alegada propensão dos jovens aos desfrutes imediatos da vida (amigos, viagens, sexo, tempos livres, etc.) e pelo ajustamento desta filosofia de vida ao trabalho intermitente”.

Entretanto, o trabalho representa para alguns jovens a única maneira de obtenção de dinheiro para satisfazer os imediatismos dos prazeres acima citados e para uma pequena parcela, será uma possibilidade de conquista de um emprego e de sua ascensão profissional. No âmbito educacional, averiguou-se que os jovens que evadem da escola, têm maiores dificuldades de conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, o que só aumenta o número do desemprego no Brasil. A tabela abaixo demonstra a distribuição de pessoas por regiões de acordo com o nível de instrução:

Figura 8 – Distribuição de pessoas por regiões

Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010					
Grandes Regiões	Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)				
	Total (1)	Nível de instrução			
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo
<b>Brasil</b>					
2000	100,0	65,1	15,4	15,0	4,4
2010	100,0	50,2	17,4	23,9	7,9
<b>Norte</b>					
2000	100,0	72,6	13,5	11,8	1,9
2010	100,0	56,5	16,8	21,4	4,7
<b>Nordeste</b>					
2000	100,0	75,9	10,8	10,9	2,3
2010	100,0	59,1	15,3	20,5	4,7
<b>Sudeste</b>					
2000	100,0	58,5	17,7	17,6	6,0
2010	100,0	44,8	18,3	26,2	10,0
<b>Sul</b>					
2000	100,0	61,7	17,4	15,9	4,8
2010	100,0	47,8	18,8	24,1	8,9
<b>Centro-Oeste</b>					
2000	100,0	64,1	15,8	15,5	4,6
2010	100,0	47,6	17,7	24,8	9,3

Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br).

Estes números expõem o panorama das grandes regiões brasileiras e sua distribuição em porcentagens do nível de instrução para pessoas acima de dez anos de idade. Com estes dados fica claro que o grau de instrução dos brasileiros ainda está muito abaixo do desejável para um país em desenvolvimento, visto que esses fatores revelam a baixa qualidade educacional brasileira, que afetam de certa maneira as projeções de melhora do IDEB para 2022.

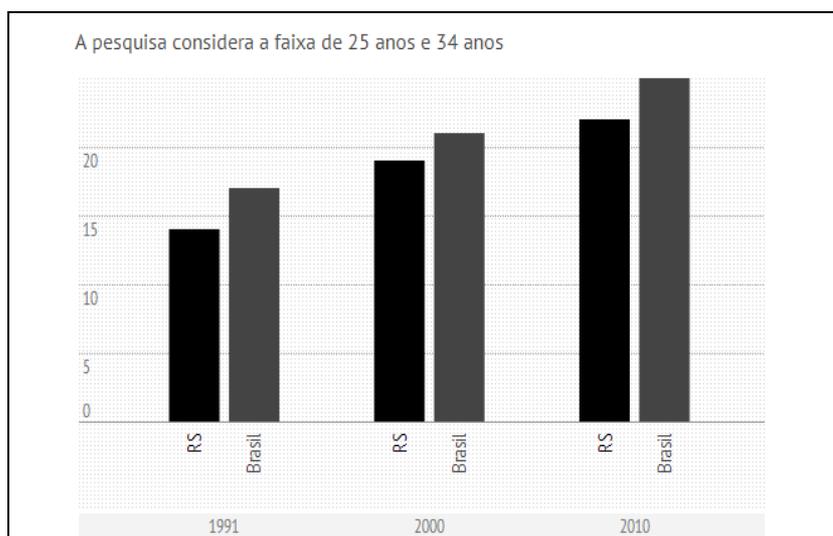
Para as juventudes principalmente há de se priorizar políticas públicas que favoreçam o aumento do grau de instrução em todos os níveis de ensino,

viabilizando uma proposta de melhores perspectivas de emprego para as juventudes no Brasil.

As pesquisas acerca das juventudes apontam para transformações e mudanças na instituição familiar brasileira. Essas mudanças da família contemporânea refletem nos moldes familiares uma diversidade de comportamentos que modificam o processo transitório dos jovens para a vida adulta. Pelo viés tradicional, a passagem dos jovens para a vida adulta se processava a partir do momento em que este contraía matrimônio e assim constituía nova família. Este modelo de família tradicional é ainda predominante no Brasil. Todavia, com a aceitação de novos moldes familiares na contemporaneidade, os jovens vêm modificando seus percursos transitórios para a vida adulta conforme sua vontade e disponibilidade. Isso porque os jovens têm encontrado barreiras que vão de encontro ao seu desejo de independência, principalmente pela escassez de trabalho e conseqüentemente para a realização de seus planos familiares futuros.

Dados quantitativos comprovam que o casamento atualmente decaiu em função de ser limitador dos projetos juvenis, pois os jovens ainda não estão preparados economicamente e muitas vezes emocionalmente para constituir família. Por isso, a opção mais frequente vista no seio das famílias brasileiras é o prolongamento da estada dos jovens no interior dos lares paternos. Como mostra o gráfico a seguir:

Figura 9 – Jovens que moram com os pais



Fonte: Jornal Zero Hora- 18/05/13 – (reportagem - Crescem o número de jovens que estendem a permanência na casa dos pais- Bruna Scirea).

Conforme podemos visualizar no gráfico, este é um fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 90, indicando que jovens adultos entre 25 e 34 anos ainda residem com os pais. A exemplo, do estado do Rio Grande do Sul, o índice de jovens que permanecem nessa situação é de 22%, considerado o mais elevado da região sul do Brasil. Estes jovens são oriundos da geração que casou para sair de casa. No entanto, essa categoria de jovens adultos prolonga o ciclo de permanência na casa paterna, por suas demandas com a profissionalização e realização pessoal, deixando em segundo plano o casamento. O que não ocorre nas camadas mais pobres, da população jovem. Estima-se que atualmente 8,3 milhões de jovens brasileiros ainda compartilham moradia com os pais.

Aliado a esses fatores, a juventude brasileira se insere também a um outro aspecto da condição de ser jovem, que é a sociabilidade. Esta por sua vez, marca presença entre seus pares, nas formas de lazer e ainda em instituições como a escola e o trabalho. Dayrell em *A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil* (2007, p. 1111), aponta:

O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir e vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção dos espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parecem responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

A sociabilidade retratada por estudiosos e pesquisadores da identidade juvenil, parece dar ênfase a um protagonismo jovem cada vez mais crescente, visto que, na escola, no trabalho, nos movimentos sociais e até mesmo nas mídias, há uma crescente valorização desse protagonismo. De certa forma, essa supervalorização do protagonismo juvenil acaba por criar na sociedade a imagem de um adulto, fazendo-a acreditar que este pré-adulto já é precocemente um sujeito de autonomia, um cidadão com a responsabilidade de transformação da sociedade.

Dayrell et al. (2011), em *“Jovens Olhares Sobre a Escola do Ensino Médio”*, coloca que a escola atualmente é atravessada por uma complexidade no que diz respeito ao diálogo com seus alunos, de forma que isso corporifica a gravidade de um contexto, onde o jovem além de estar vulnerável às exigências de competências

e habilidades para o mercado de trabalho, se torna praticamente invisível aos olhos da instituição escolar. O autor afirma que a escola nesse sentido, apoiada em um sistema extrínseco ao aluno pouco contribui para a formação humana e para os rumos futuros demandados da condição juvenil.

Já em seu artigo *Escola e Diversidade Cultural: considerações em torno da formação humana* (DAYRELL, 2007), o pesquisador das juventudes, reporta essa complexidade, onde ela se reveste de um sentido polissêmico, trazendo para si diferentes significados. Desta forma, a escola não pode ser ditadora de um sistema arbitrário que já vem sistematizado no discurso dos professores e da própria instituição escolar.

A escola deve considerar a juventude fazendo parte da diversidade cultural. Assim, a instituição escolar tem por desafio estruturar suas práticas em função da humanização, de forma a resgatar a consciência da presença do “outro” bem como um olhar mais acurado e afetivo da presença do ser. Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários para a prática educativa* (1996, p. 64) considera:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam e, consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam a escola.

Schwertner e Fischer (2012), em “*Juventudes, Conectividades Múltiplas e Novas Temporalidades*”, e ainda Pais (1990), em “*A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*”, reitera que a oposição existente entre os ritos de passagem e a situação de impasse vivida pela condição juvenil estão inseridas em um ciclo de incertezas. O futuro é indeterminado, mesmo que eles possam transpor os ritos de passagem simbólicos (iniciação sexual, saída da casa dos pais, casamento, fecundidade e etc.) - não necessariamente nessa ordem - para a vida adulta. Nesse viés, o desafio posto às juventudes é transpor os fantasmas da temporalidade, mesmo sabendo de seus caminhos tortuosos e do abandono da idealização do ser adulto.

Pais, (2009, p. 373) a esse respeito diz: “[...] a juventude passou a ser considerada uma “geração de vanguarda”, um modelo de referência”, e ainda Schwertner e Fischer (2012, p. 402):

[...] o lugar da juventude é o grande ponto de chegada, o próprio lugar que seduz e que interpela não só a criança (que anseia se tornar rapidamente adolescente) como o adulto (capaz de realizar todas as operações possíveis em seu corpo para se manter belo e juvenil).

Essa imagem que limita o jovem a se enclausurar na sua própria jovialidade, dificulta ainda mais os ritos de passagem seriam como uma negação da dinâmica temporal. Por isso, a juventude contemporânea deve procurar viver seus percursos de vida e experiência, procurando por novos caminhos que possam colocá-los frente aos seus limites pessoais e aos impostos pela sociedade. Somente assim, ele poderá reconhecer-se como ser limitado, suscetível às incertezas e aos riscos. Por fim, a escola e a família devem ser os mediadores dessa passagem desafiante na vida das juventudes.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 O *Weblog* na Educação: discurso dos professores

Os *weblogs* ou *blogs* tem se mostrado como um dos meios de comunicação mais utilizados no mundo do ciberespaço. Este recurso se torna eficiente no momento em que estimula a cultura da conversação *online* mediada por computador. Ocorre então, a expansão de comunidades que demonstram como a relação individual com o sentimento de pertença a uma posição identitária dentro de determinado grupo, se comporta frente à comunicação mediada por computador por intermédio dos *weblogs*. Neste contexto, os *blogs* apontam um novo campo - a educação - de utilização deste recurso como meio de interação e reflexão entre professores sobre a crise paradigmática que as instituições educativas vêm sofrendo e sua relação com as juventudes e as formas tradicionais de fazer educação no Brasil.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário fazermos uma abordagem sobre a internet e *weblogs* e ainda como estas ferramentas tiveram influências sobre a educação, professores e juventudes.

A internet tem se difundido como meio de interação para o conhecimento. É através dela que o homem se conecta entre si. Esta conexão humana se caracteriza pelo desenvolvimento do ciberespaço. Entretanto, o seu crescimento veloz traz para o homem pós-moderno uma circunstância extrínseca a ele mesmo, ou seja, uma revolução tecno-social que mudou totalmente a concepção de comunicação entre os homens. Isto quer dizer que o incremento do movimento de interconexão, tem hoje uma imensa predisposição a tornar-se extremamente abrangente e com muito mais intensidade que qualquer outro sistema de comunicação visto até então.

Pierre Lévy (1998, p. 43) em a Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação, já previa que brevemente no século XXI, o ciberespaço se desenvolveria com tamanha velocidade jamais vista na história da comunicação. O autor, em suas reflexões sobre o ciberespaço afirma ainda: Ao destronar a televisão, ele será provavelmente, desde o início do próximo século o centro da gravidade da nova ecologia das comunicações.

Essa nova ecologia demonstra que há atualmente um grande número de pessoas conectadas às redes de informação. Isto revela estar aí incluído um grande

número de computadores e servidores conectados a este serviço e ainda imbricados nesse processo, a heterogeneidade de informações e grupos humanos envolvidos nessa rede de conexão.

O ciberespaço se constitui assim, um meio tecnológico que atribui a si um diferencial na era da comunicação, ele propõe a interatividade e a coletividade comunicacional. Ele tomou para si novas formas de fazer comunicação. Nele está inserido todo um complexo comunicacional com as antigas mídias como emissoras de rádio, TVs, jornais, revistas e a internet que se caracteriza como a grande mídia internacional. Lévy (1998, p. 44-45) observa a esse respeito:

O ciberespaço é particularmente difícil de caracterizar de maneira simples por ser mais um *metamédium*. “Contém a informática a distância, o telefone, o correio, a imprensa, a edição de livros, de música, de vídeos, de jogos interativos, o rádio, a televisão, os mundos virtuais, além dos dispositivos interativos e coletivos [...] destinados a continuar a inventar-se e a desenvolver-se nos próximos anos.

Surge então o *blog*, que é proveniente da abreviação de *weblog* derivada da Língua Inglesa *web* e *log*. *Web* traz o sentido de rede, trama, enredamento, entrelaçamento. Já a palavra *log* faz menção ao diário de bordo, registro de voo de aeronave ou instrumento que mede a velocidade de um navio.

Então o que é um *blog*? Orihuela (2006, s/p.), define:

“Un blog es una persona queriéndose comunicar”. Hay que resaltar la palabra comunicación en el sentido de que la conversación que estão ocurriendo em la blogosfera es un proceso de ida y vuelta, en el que un bloguero entra en contacto con sus lectores y com otros autores de blogs, y entre todos discuten, corrigen o enriquecen cualquier clase de información.

Os *weblogs* servem hoje como um canal de apoio para a construção do conhecimento, onde a relação professor/aluno se torna mais informal, propiciando um ambiente favorável para a construção coletiva dos saberes e a interação entre seus pares. Os *weblogs* no campo da educação são conhecidos também como *edublogs*, cuja função específica é tratar das aprendizagens discentes.

Segundo Saéz (2005), em várias partes do mundo surgiram redes de professores que se interessam na utilização dos *weblogs* como recurso de aprendizagem e também com o intuito de reflexão sobre a educação.

Primeiramente os *weblogs* educativos foram os da *blogosfera* anglo saxônica, como o portal britânico *Schoolblogs.com* desde 2011 e ainda, *Education Bloggers*

*Network*, nos Estados Unidos. Todavia, o maior aval para a utilização de *blogs* no meio acadêmico foi o da Universidade de Harvard – *Blogs at Harvard* - sendo seu articulador Dave Winer no ano de 2003. É importante destacar que a Espanha foi um dos primeiros países a utilizar *blogs* em suas universidades no Departamento de Comunicação e Jornalismo, como a Universidade de Navarra, a Universidade de Málaga e a Universidade Carlos III de Madri. Por outro lado, o uso dos *blogs* pelo Ensino Médio desse país, surgiu apenas por iniciativa de alguns professores com a intenção de interagir com seus alunos.

Porém, no âmbito da educação os *weblogs* devem possuir a capacidade de criar um modelo inovador para a aprendizagem do aluno. Esse modelo deve desapegar-se do tradicional ensino, que na maioria das vezes vem sendo reproduzido na *blogsfera*. Nesse paradigma tradicional, o professor não dá liberdade para que o discente seja sujeito na construção do conhecimento. Na realidade o que se observa atualmente em *blogs* educativos, é a velha maneira de ensinar reproduzida em um novo recurso para a educação da *web*, ou seja, o *blog* como canal reprodutor do ensino dominante da era moderna. Em vista disso, o *blog* aprisionado na velha maneira de ensinar, em nada contribui para a qualidade da educação e para a aproximação das juventudes com o ambiente escolar.

O *blog* como canal de comunicação educativo deve incentivar os docentes para uma nova postura em relação ao processo ensino/aprendizagem, ou seja, incentivar o aluno a tomar iniciativas como autor do *blog*, aceitando suas sugestões de temas de interesse e que possa interagir não somente com seus colegas de turma e professor, mas também com os leitores do seu *blog*. A educação deve despir-se das formalidades, deixando as restrições impostas pelo professor quando da utilização de *blogs* educacionais pelos discentes, caso contrário o *edublog* estará fadado ao fracasso após o término do ano letivo, pois para o aluno não há atrativo para que escreva ao professor, mas sim o prazer de socializar suas idéias com grupos juvenis, que demonstrem interesse por suas idéias sem abarcar um valor quantitativo de avaliação. Ao professor cabe apenas a orientação e o incentivo para melhorar a autoria do aluno e solidificá-la.

Como já foi dito, o *blog* como ferramenta educacional tem em sua perspectiva, características pedagógicas (que na verdade não é objetivo do mesmo, como diário virtual) que estimulam e criam circunstâncias para que se alcance o letramento digital. É na interação com os leitores do *blog* que surgem os

comentários a respeito dos *posts*. Isso proporciona ao autor do *blog* vista aos comentários sobre o que escreveu e automaticamente no ciberespaço, a interação com o seu leitor.

Na esfera educacional, os *blogs* criam um ambiente propício para o desenvolvimento e uso da linguagem escrita. Barros (2005, p. 5-6) em Ferramentas Informacionais para a Educação e Alfabetização: considerações acerca do uso dos blogs como tecnologia educacional – comenta:

*Blogs* são um excelente meio para fundir narrativas e tecnologia educacional, dentro da sala de aula e através das cercanias da escola. Devido ao seu formato ser semelhante a um diário pessoal, onde narrar sagas e eventos autobiográficos prevalece, *blogs* fornecem uma arena onde a expressão e criatividade é encorajada. Seus *links* para outros *blogs* estabelecem os mesmos relacionamentos entre pares encontrados em mundos não-virtuais. Seu *design* indeterminado, onde o sistema é acoplado, é bastante intuitivo e fácil de aprender, simples para alunos e professores implementarem. Estar situado dentro da internet permite aos editores acessarem seus *blogs* em qualquer hora, de qualquer lugar onde houver uma conexão à rede, transformando-se em uma oportunidade de continuar o aprendizado mesmo distante da sala de aula.

Os *blogs* se caracterizam pela interação entre as pessoas ou grupos que podem criar textos individuais, coletivos, discutir temas e ainda, serem utilizados como forma de interação sobre matéria de pesquisas abordada em sala de aula. Além disso, após as leituras dos *posts* (blocos de textos que são escritos pelo autor do *blog*) a pauta do texto pode ser discutida através dos comentários que podem ser lidos e escritos por qualquer pessoa que tenha interesse pelo assunto e que queira colocar sua opinião e debater sobre o conteúdo em voga. Há ainda a facilidade de edição do texto que proporciona uma possibilidade de reescrita, trazendo para o *blog* condições para a produção textual, tão importante para o desenvolvimento de habilidades e competências no campo educacional. Há também a possibilidade de acesso a outros *links* que complementam e fomentam o debate. Os *links* também dão ingresso a outros *blogs* que tratam da mesma temática ou de assuntos diferenciados, mas de interesse comum.

Em vista disso, *blog* ganhou bastante força como recurso pedagógico onde se pode trabalhar com diversas áreas do conhecimento como letras, artes, matemática, ciências e etc. A interatividade impulsiona o seu uso educativo, pois há espaço para compartilhar, comentar, além é claro, da produção de textos opinativos. Seu autor pode trocar ideias com outro *blogger* - como são chamados seus usuários - ou

pessoas que compartilham, ou opinam no *blog* a respeito das postagens. De acordo com Maria João Gomes (2005, p. 312):

Um blog pode ser para seu autor um simples arquivo de links úteis enriquecido com comentários ou descrições do seu teor. Pode também constituir um registro digital das reflexões e /ou emoções do seu autor ou apresentar-se como um espaço de troca de ideias e confronto de perspectivas, procurando o escrutínio público e incentivando a participação dos “bloggers” que o visitam.

Os *blogs* educacionais têm evoluído rapidamente. Por isso, professores, pesquisadores, e gestores da educação têm recorrido a esse recurso virtual para debates sobre a educação, seus desafios e perspectivas em busca da qualidade educacional. Muitos desses *blogs* têm espaço para informações especializadas, sugestões de planos de aula, de leituras, e ainda atividades para aplicação no fazer pedagógico.

Temos de evidenciar ainda, que os *weblogs* com teor educativo permitem-nos utilizá-los como recurso pedagógico ou como estratégia pedagógica.

O *blog* como recurso pedagógico, tem a sua utilização de forma que o professor deposite o conteúdo ministrado em aula. Aqui professor assume um papel ativo. Ele é quem seleciona os conteúdos, textos, links e os alunos recebem passivamente. O receptor estuda a informação dada, através da pesquisa e materiais selecionados pelo professor. Já o *blog* como estratégia pedagógica é um espaço de intercâmbio, de colaboração, de integração, de comunicação e ainda como lugar de simulação e debate, entre outros.

Diante desse panorama, as novas tecnologias colocam para nós professores a possibilidade de uma ruptura com a pedagogia tradicional, trazendo via ciberespaço novas formas de fazer educação. Por isso, nós como educadores não podemos nos eximir da responsabilidade de transformar a educação e colocá-la no movimento incessante das novas tecnologias que adentram as escolas e que trazem junto de si uma forma de perceber a educação como um movimento recíproco de sociabilização, mobilização, compartilhamento de saberes, bem como a aprendizagem colaborativa. É com um olhar que rompe com o tradicional da escola moderna, que a educação contemporânea vislumbra um novo paradigma que reconfigura as novas formas do fazer pedagógico. Essa reconfiguração apresenta como principais atores neste processo, a participação do professor e do aluno, que

produzem conhecimento de forma interdisciplinar, interativa e colaborativa. Esse novo mundo de informações e conhecimentos circula pelas redes do ciberespaço. Na educação, é o movimento de interconexão que traz para o campo dos saberes uma forma bilateral de socialização entre pares que sociabilizam em contextos educativos determinados. Nessa interconexão, surge o termo interação, muito presente quando se trata de educação e tecnologias digitais. Na Língua Portuguesa, temos como definição do termo interação<sup>6</sup>:

1. Ação recíproca entre usuário e equipamento (computador, televisor e etc.).
2. Ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade.

Entendemos que a interação ocupa neste campo um papel de extrema importância, pois a interatividade se concretiza entre duas pessoas ou mais no instante em que o conhecimento é adquirido de forma co-participativa, isto é, colaborativa, conjunta. Segundo Franco (2005, p. 310):

Atualmente tem-se utilizado o termo “interativo” para qualificar qualquer coisa (computador e derivados, brinquedos eletrônicos, sistema bancário *on-line*, shows, teatro, estratégias de propaganda e marketing, programas de rádio e TV, etc.), cujo funcionamento [...] permite ao usuário – consumidor – espectador - receptor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos.

Outro aspecto que vem se destacando na utilização de *blogs* no campo educacional é o fluxo de professores utilizando-os como forma de repensar suas práticas pedagógicas e/ou possibilidades de soluções para os rumos da educação brasileira. Em vista disso, observa-se um novo movimento que se alicerça nas maneiras de pensar a educação e seus conflitos que atingem as instituições de ensino no Brasil. Nesse processo, a autoria de professores em *blogs* ganha destaque, pois é no decurso da escrita que ocorre a articulação de proposições acerca do tema educação e ainda leituras e reflexões que podem provocar manifestações desafiadoras, questionamentos, protestos e também soluções para os problemas apontados pelo professor-autor do *blog*. Por outro lado, a participação do outro (professor-leitor do *blog*) é instantânea, pois a palavra escrita pelo professor-autor incita novos pensamentos, opiniões e posicionamentos do outro

---

<sup>6</sup> Retirado do Dicionário Michaelis. Disponível em: [www.michaelis.uol.com.br](http://www.michaelis.uol.com.br).

(professor-leitor) do *blog*. Além disso, o professor-autor a partir dos comentários do professor-leitor pode reiterar ou alterar sua posição em relação ao que escreveu.

Este processo é co-construído com o professor-leitor de forma que surgem novos olhares sobre o tema debatido. Essa co-construção revela uma sintonia identitária contida nos discursos sobre educação nos blogs de professores. Isso é perceptível, pois esses discursos sinalizam em suas entrelinhas o pertencimento dos indivíduos ao “ser professor”, ou seja, compartilham seus saberes, projetos, possibilidades e angústias em relação à educação. Por isso, o *blog* como canal de reflexão sobre a prática educativa, abre um leque de possibilidades para que o professor em sua função social de educador extrapole seus planejamentos e vá ao encontro de uma rede mundial de saberes e experiências, onde as opiniões se encontram e entrelaçam novas concepções de educação. É nesse sentido que outras vozes se apropriam do mesmo juízo de valor dado à educação, ou ao contrário, se contrapõe ao “ouvir” a voz do outro. Nesse sentido, há a possibilidade de rediscutir seus posicionamentos (professor-autor e professor-leitor) frente aos problemas educacionais em busca de novos horizontes que libertem a educação do imponente iceberg que se impõe a uma educação livre do instituído pela modernidade.

Assim sendo, esta nova perspectiva de fazer a educação abre um precedente para que circulem nele discursos constitutivos do discurso pedagógico. Por isso, a proposta dessa pesquisa se propõe compreender como o discurso dos professores, simultaneamente revela, encobre e constrói significados acerca das relações das juventudes com a escola e o mundo contemporâneo.

A pesquisa deste projeto será realizada a partir dos discursos de professores sobre suas vivências e experiências com as juventudes no ambiente escolar. Para coletar esses discursos utilizaremos o *blog* Diário do Professor<sup>7</sup>- a educação como ela é – que tem como administrador o professor Declev Reynier Dib Ferreira e colaboradores. O professor Declev é biólogo, educador ambiental em Ciências pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Trabalha como professor de Ciências do Ensino Fundamental na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. De acordo com o professor, a criação do *blog* foi com o objetivo de divulgar suas ideias sobre

---

<sup>7</sup> FERREIRA, Declev Reynier e COLABORADORES. Blog Diário do Professor. Disponível em: <http://www.diariodoprofessor.com>.

educação e também como espaço para aqueles que quiserem discutir e refletir sobre o tema. O blog é dividido em vários *links*. Para coleta das sequências discursivas utilizaremos o *link* categorias - Reflexões e Desabafos – Histórias Reais da Educação Brasileira. Para análise do corpus partiremos das sequências discursivas sobre comentários de professores a respeito dos artigos (*posts*) de autoria do professor Declev. Esses comentários são identificados pelos nomes dos professores que postam suas opiniões. As sequências discursivas serão selecionadas de acordo com o teor do artigo, preferencialmente por temáticas que abordem o cotidiano da sala de aula, situações complexas que envolvam professores e alunos enfim, todos os movimentos que ocorram dentro e fora da sala de aula envolvendo os atores e problemáticas do ambiente escolar. O período a ser analisado abrange os meses de outubro de 2007 a junho de 2013. Não será analisada a totalidade das sequências discursivas do período mencionado. A escolha das sequências será feita a partir do critério de relevância temática, conforme dito anteriormente.

O segundo *blog*<sup>8</sup> a entrar como instrumento de coleta dessa pesquisa, é o Diário de Classe - Professor Temporário - a saga de quem é professor temporário. Nesse *blog* extrairemos as sequências discursivas do *link* Diário de Classe, onde professores anonimamente ou com pseudônimos colocam nesse espaço, suas ansiedades, memórias e perspectivas sobre a educação e suas práticas cotidianas. As sequências discursivas serão escolhidas conforme relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Privilegiaremos sequências que destaquem como já foi dito, os problemas encontrados na educação e as práticas vividas pelos professores na sala de aula, por isso escolhemos os anos de 2008 a 2011, visto que as sequências discursivas estão mais direcionadas à proposta dessa pesquisa.

Finalmente, o terceiro *blog*<sup>9</sup> a ser utilizado é o SOS Professor, administrado pela pedagoga e psicopedagoga Roseli Brito. Nesse *blog* também ocorre a dinâmica de publicação de artigos relacionados à educação. Porém, esses artigos são de cunho didático ou de reflexão. O período das sequências discursivas a ser analisado será de janeiro de 2013 a outubro do mesmo ano. Salientamos que os *blogs* escolhidos são de domínio público.

---

<sup>8</sup> Professor Temporário. Acesso ao *blog* pelo *link*: <http://professortemporario.wordpress.com/>.

<sup>9</sup> BRITO, Roseli. SOS Professor. Acesso ao *blog* pelo *link*: <http://www.sosprofessor.com.br/blog/roseli-brito/>.

## 4.2 Caracterização do Estudo

A Análise do Discurso Francesa (AD) tem como objeto o discurso. Essa disciplina de entremeio refuta a noção de que a linguagem é neutra. Conforme Saussure (1973), o pai da Linguística, a língua está cristalizada, é um sistema homogêneo de signos, ou seja, de informação e de comunicação entre os homens. Este linguista faz uma distinção entre a língua e fala, separando o que é abstrato do que é concreto. Institui a linguagem como objeto de pensamento homogêneo. A fala é, então, o concreto, o individual. Dessa forma a fala é excluída do sistema e, com ela, o processo de produção, a historicidade, a ideologia e o sujeito que a pratica.

Conforme afirmações do próprio Saussure (1973, p.17):

[...] ela (fala), não se confunde com a linguagem, é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Valendo-se dessa caracterização, o linguista retirou da língua o caráter histórico-social, caracterizando a relação de arbitrariedade da língua. Esta arbitrariedade consiste em tomar a língua como um elemento abstrato, exterior ao mundo, de maneira que o estudo da língua se afasta da sociedade que a pratica. Saussure coloca ainda que “[...] ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (1973, p. 22).

Assim, ele contraria sua própria concepção de língua como fato social, visto que nega a historicidade da língua, no momento em que dicotomiza o social do individual.

Em relação à teoria saussureana, Pêcheux (o mais importante estudioso do Estudo do Discurso sob a ótica da teoria francesa na década de sessenta), observa que o próprio linguista parece afetado pela ilusão do subjetivismo idealista, uma vez que postula que língua faz parte da engrenagem de um sistema interno de regras. Temos então, em Saussure, um sujeito onipotente, que possui a ilusão de estar na origem do seu discurso. Orlandi (1990, p. 177) acrescenta que “[...] encontramos

face a uma espécie de onipotência do sujeito: ele determina o sistema da linguagem e se apresenta como unidade (a priori), fonte de seu discurso”.

Partindo do pressuposto de que a língua é um fato social e que o homem vive em sociedade e comunica-se com seus semelhantes, podemos concluir que a língua não é estanque, ou seja, ela se modifica, não é estável. Portanto, é diferente da concepção de Saussure. Desde os primórdios do homem pré-histórico – (fala), e do surgimento da escrita, a linguagem abarca processos de significações que nascem e se modificam através da ação do homem (trabalho). Portanto, é na/com a interação dos sujeitos que ocorrem os processos discursivos, onde a língua se materializa.

Esse processo de construção da linguagem que é nutrida - metaforicamente falando – pelo cordão da história - dá-nos subsídios para que afirmemos que a língua não é individual (fala), particular, homogênea, como concebia Saussure. Os falantes, autores do discurso, mesmo involuntariamente, tornam a prática discursiva heterogênea, visto que o sujeito do discurso é assujeitado a fatores linguísticos, como normas gramaticais, variações estilísticas e ainda as estratificações sociais e concepções ideológicas da comunidade linguística. Enfim, fazendo um paralelo entre a Linguística saussureana e a AD, temos a primeira como um sistema interno de regras. Este funcionamento da linguagem exclui o sujeito, o legado do materialismo histórico e a produção de sentidos. E, por fim, relacionando a língua com os processos significativos, temos a AD, que tem como recorte teórico a relação da língua com o discurso. A AD pretende mostrar a partir do processo discursivo, que a língua é condição de possibilidade do discurso, sujeita a falhas e equívocos, assim como o discurso é afetado pelo social, pelo histórico e o ideológico, tendo os sujeitos como constitutivos do fazer discursivo. Estes (os sujeitos) projetam sentidos não-transparentes e mantém uma relação de recobrimento entre eles.

Assim, não ocorre separação estanque entre a língua e o discurso. De acordo com Pêcheux, a língua e o discurso são objetos de estudos sistemáticos a cada prática discursiva, pois a língua e o discurso não são homogêneos, isto é, estão sujeitos a falhas e a equívocos. Tais fatores são condições para que ocorra a discursividade. Assim, levando em consideração os estudos apontados até agora, podemos dizer que a língua, vista pelo prisma discursivo, tem como elementos constitutivos o social, o histórico e o ideológico. Tais elementos são inerentes à comunicação e utiliza-se de um objeto simbólico para analisar a produção de

sentidos, isto é, como ocorre para e pelo sujeito. Em consonância com Caregnato e Mutti (2006, p. 2):

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido, pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia+história+linguagem. A ideologia é entendida como posicionamento do sujeito que se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto, gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer.

É importante enfatizar que no funcionamento discursivo a AD não trará nenhuma descoberta acerca da linguagem, pois ela trabalha com o sentido.

Assim, a AD utilizará da interpretação ou de uma releitura das sequências discursivas. Essa releitura tem como intérprete o analista que também é afetado pelo histórico, pelo social, e pelo ideológico. Dessa forma, sua interpretação discursiva também será influenciada pela sua posição e pelo seu conhecimento de mundo.

Enfim, para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa, utilizaremos o discurso dos professores evidenciados nos comentários postados nos blogs citados. Com a leitura desses comentários, procuraremos evidenciar eixos temáticos que possam estar nas entrelinhas do discurso e evidenciar marcas linguísticas que salientem no discurso dos professores, como eles simultaneamente revelam, encobrem e constroem significados acerca da relação das juventudes com a escola no mundo contemporâneo, destacando as regularidades linguísticas na formação discursiva dos professores, confrontando os sentidos múltiplos.

Baseando-se nessas proposições, esta pesquisa coloca-se frente a uma dificuldade encontrada nas escolas brasileiras, ou seja, as instituições educativas atuais, já não conseguem manter um diálogo construtivo, formador e de aprendizagem com as juventudes. Apesar de ela ser um local de encontro de jovens, de sociabilização, já não detém mais em si mesma, o papel de detentora do conhecimento, da escola que tudo acolhe e resolve.

As escolas contemporâneas têm em suas raízes, uma relação social muito forte com a juventude, mas apesar de estar mimetizada às juventudes, ela passa despercebida em seus constructos tradicionais e quase “cega” aos movimentos

culturais e sociais que se entranham nas paredes e entre – lugares da sala de aula. Pode se diagnosticar a escola hoje como um organismo doente que luta por sua sobrevivência. Deste modo, professores que vivem diariamente nessa arena de incertezas, de modificações e grande fluxo de movimento, sentem-se revestidos de um sentimento de desestruturação e de perda, pois os seus antigos parâmetros de saberes para com esses adolescentes se desestabilizam na dimensão dos tempos e dos modos comportamentais desses jovens estudantes. Oliveira e Tomazetti (2012, p. 114) relatam:

[...] a constatação de que as teorizações em torno desses sujeitos já não podem predizer ou enquadrar suas condutas, ou seja, para o fato de que qualquer emolduramento da condição juvenil protagonizada nas escolas, co-pretensões de longo prazo, correrá o risco de tornar-se obsoleta tão logo tenhamos incorporado essas produções como a verdade sobre jovens e adolescentes.

Por isso, tomamos por conta dessa temática, o objetivo de entender a partir do discurso dos professores nos comentários dos *blogs*, quais os sentidos que o discurso dos docentes e da escola contemporânea tem para as juventudes. Procurando entender a partir desses discursos, o que a juventude espera da escola e que sentidos ela tem para os jovens e seus movimentos culturais.

### 4.3 Campos de Estudo

Cientes das mudanças culturais que vem atingindo os jovens estudantes brasileiros, faremos então um estudo sobre as falas dos professores acerca das relações das juventudes com a escola contemporânea. O canal de investigação será através de três blogs. São eles:

Diário do Professor: <http://www.diariodoprofessor.com>;

Professor Temporário: <https://professortemporario.wordpress.com>;

SOS Professor: <http://www.sosprofessor.com.br/blog/roseli-brito/>.

Todos eles são públicos para acesso dos *bloggers*.

Sendo essas as ferramentas de investigação, há a necessidade de explicitarmos alguns conceitos e definições sobre o funcionamento desse recurso virtual de comunicação.

Com o advento das tecnologias digitais, surgiu a partir da segunda metade do século XX, o termo interatividade, que por sua vez traz a conotação de troca, de participação, de colaboração, como forma de controlar os acontecimentos. Uma das formas de interação com o novo ambiente comunicacional (o *ciberespaço*) são os *Weblogs*, que surgiram no final da década de 90. Esta ferramenta de comunicação virtual não demorou a expandir-se devido à facilidade de produção, criatividade e postagens.

Os primeiros *weblogs* surgiram a partir de pessoas com conhecimentos em informática. Admite-se que Tim Berner-Lee, o criador da *World Wid Web* e criador do primeiro *website*, foi também o criador do primeiro weblog. A palavra blog vem da língua inglesa "*weblog*". Esta palavra teve como primeiro utilizador Jorn Barger em 1997. Dessa forma, o *blog* conquistou seus usuários virtuais por ser uma representação de um diário virtual, onde os agentes virtuais fazem seus registros quando e onde quiserem, sem preocupação com o espaço e o tempo, devido a sua facilidade de acesso a qualquer hora e em qualquer lugar. Nele podem-se registrar relatos pessoais, opiniões, expressar sentimentos e até mesmo escritos colaborativos. No entanto, há ainda blogs das mais diversas temáticas e interesses. Encontramos blogs políticos, educativos, musicais, de fotografia, cinema, medicina, esporte, cultura entre tantos outros. Mas eles oferecem muito mais do que apenas a divulgação de relatos, opiniões e produções. Eles também mantêm um arquivo das produções de seu organizador e ainda inter-relaciona outros links que possam ser de interesse dos internautas em relação ao mesmo tema blogado. A configuração dos blogs se apresenta de forma cronológica, dispondo os assuntos distribuídos em parágrafos. Há também espaço para comentários de internautas que leem as postagens e desejam opinar sobre o assunto tratado ou sobre diversas postagens. Além disso, aos blogs podem ser atribuídos sons, fotos, imagens dinâmicas para incentivar a participação dos internautas.

Por ser um veículo de comunicação midiático que atinge extensos territórios e pessoas, esta ferramenta de diálogo da web 2.0, foi escolhida como ponto de partida para direcionarmos nossa pesquisa referente à fala dos professores sobre as representações e subjetividades dos modos de ser e viver das juventudes e suas percepções da escola dentro e fora do ambiente educativo.

#### 4.4 Participantes da Pesquisa

Teremos como participantes da pesquisa professores que escrevem seus artigos ou narrativas nos *blogs* (autores dos *blogs*). Além desses participantes teremos ainda outros professores que entrarem nos *blogs* para fazerem suas leituras e comentarem sobre os artigos e relatos da sala de aula, durante os anos de 2007 a 2013. Além disso, há ainda o blog Diário de Classe – a saga do professor temporário, cujos discursos são feitos por anônimos ou por pseudônimos, já que existe uma mensagem dizendo aos participantes que postem suas opiniões anonimamente. No blog não há alguma referência de quem seja seu administrador, o que se deduz que também seja anônimo. No SOS Professor que tem Roseli Brito como administradora terá o mesmo processo que o blog do professor Declev. A partir de artigos escritos pela pedagoga Roseli Brito os professores leitores postam suas opiniões de forma nominal.

#### 4.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Assim, pelo viés da AD Francesa, procuraremos averiguar através desses três blogs como o discurso dos professores, simultaneamente revela, encobre, constrói significados acerca das relações das juventudes com a escola no mundo contemporâneo. Teremos assim, como constituição do corpus de análise os comentários dos professores nos blogs citados a respeito da realidade diária da escola e da sala de aula. Utilizaremos como corpus de investigação as sequências discursivas dos comentários selecionados a partir de outubro de 2007 até junho de 2013, extraídas do Blog Diário do Professor - A Educação como Ela é, mais precisamente na categoria Reflexões Desabafos. No blog Diário de Classe – Professor Temporário as sequências discursivas a serem analisadas serão dos anos de 2008 a 2011, também sobre as postagens de professores sobre as temáticas de educação do blog. O último blog, o SOS Professor terá o mesmo processo que os anteriores, tendo suas sequências discursivas coletadas no mês de janeiro a outubro de 2013.

## 5 AS ANÁLISES

Os níveis de pesquisa presentes na AD são bastante diversificados. Há pesquisas no meio acadêmico que utilizam esse tipo de análise como, por exemplo, na área da educação, nas línguas, na história e nas ciências humanas. A análise do discurso tem como método a utilização de leitura e interpretação. Porém, para fazermos análise e interpretação do *corpus* é necessário que a materialidade linguística seja compreendida extrínseca à sua própria materialidade, pois é no histórico, no social e no ideológico que essa materialidade se constitui enquanto discurso. É necessário que rompa a concepção de uma língua estanque e que haja conscientização de que a linguagem pelo viés discursivo se articula com a língua e com a história. Além disso, a AD é tratada pelos linguistas como uma disciplina de entremeio. Caracterizando assim, sua transdisciplinaridade, já que trabalha com um quadro epistemológico que articula as três regiões do conhecimento científico que são: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, conforme explanado anteriormente.

Para iniciarmos as análises dessa pesquisa, teremos como objeto as postagens de professores em formas de comentários sobre os artigos acerca da educação, postados nos *blogs* mencionados. Analisaremos as sequências discursivas nas datas colocadas anteriormente, com o objetivo de salientar como os professores simultaneamente revelam, encobrem e constroem significado acerca das relações das juventudes com a escola e o mundo contemporâneo. Veremos também quais os sentidos imbricados nessa produção discursiva, onde o sujeito se inscreve e inscreve o seu dizer nas redes de significantes. Importa lembrar que a linguagem que é produzida pelo sujeito professor se ressignifica, porque o seu dizer se inscreve em uma formação discursiva que, por sua vez, representa a formação ideológica, de forma a determinar os sentidos ideologicamente. A análise de dados dessa pesquisa será realizada de forma qualitativa, epistemologicamente interpretativa, onde procuraremos interpretar os diferentes significados contidos nos discursos dos professores. Tal interpretação se dará a partir de marcas linguísticas recorrentes, presentes nas postagens dos discursos docentes e ainda nos sentidos “não ditos”, mas que estão presentes nos discursos dos professores.

## 5.1 O Funcionamento Discursivo dos Comentários dos *Blogs*

Analisaremos as sequências discursivas a seguir com o objetivo de salientar como se dá a representação da imagem pelo sujeito - leitor. Além disso, vamos verificar se há outras vozes, vindas de diferentes saberes, presentes na constituição dos comentários selecionados dos *blogs* em questão. Veremos, também, pelo *corpus* analisado (comentários dos *blogs*) em que formação discursiva (FD) estão inscritos estes comentários. Verificaremos também se o funcionamento discursivo dos comentários dos leitores é o mesmo dos administradores dos *blogs* Diário do Professor – A Educação como ela é na categoria Reflexões e Desabafos - <http://www.diariodoprofessor.com>; Professor Temporário <https://professortemporario.wordpress.com> e no *blog* SOS Professor – Roseli Brito - <http://www.sosprofessor.com.br/blog/roseli-brito/>.

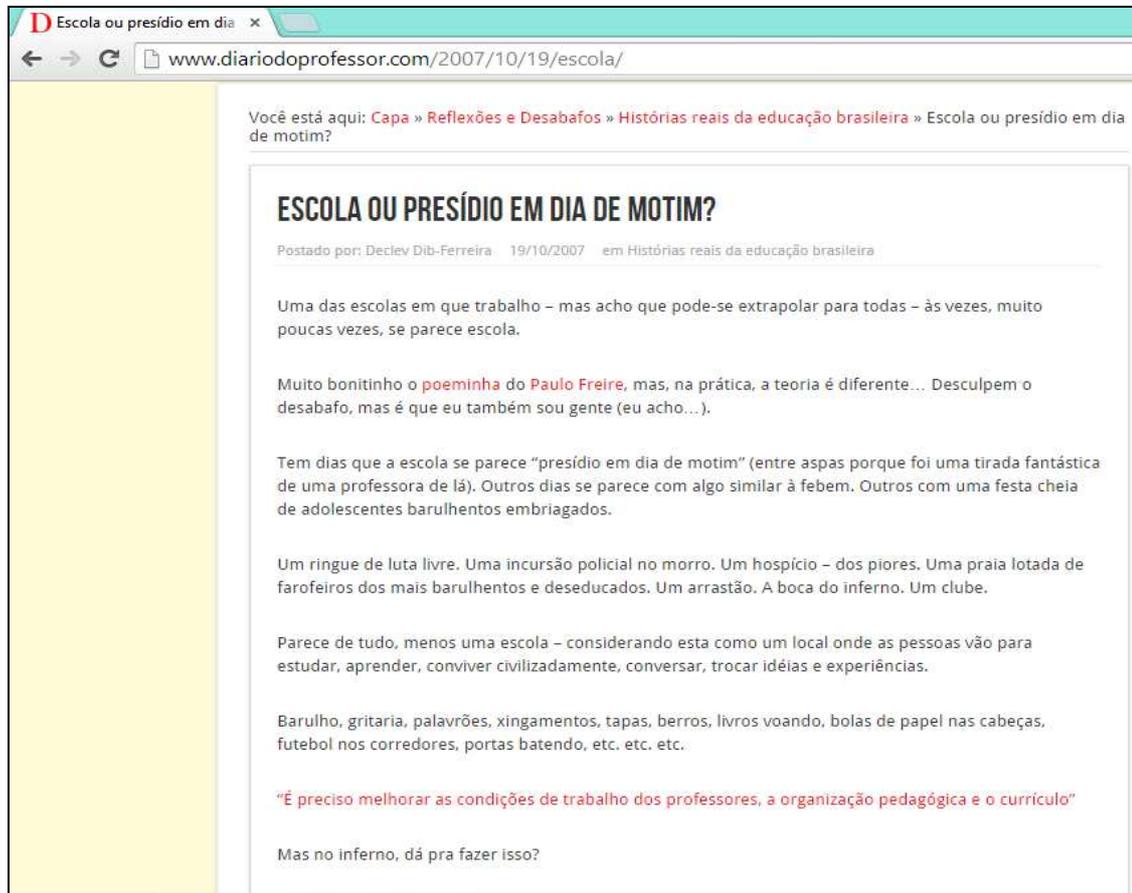
Salientamos que quando não houver nas SDs referência às palavras, juventude, jovens e adolescentes, levamos em consideração o contexto dos comentários, pois eles evidenciam as ações e comportamentos dentro do sistema escolar que condizem somente com adolescentes e/ou jovens.

Através dessas análises, será possível observar a produção de sentidos dos fatos comentados nos *blogs*. Além disso, averiguaremos se a imagem virtual do sujeito-leitor se identifica com a imagem projetada pelo sujeito-autor ou ela se desloca para outras projeções que não as do sujeito-autor. E ainda, quais os gestos de interpretação que o sujeito-autor dos *blogs* produz a partir das leituras dos comentários postados nos *blogs*. Essas questões serão analisadas a partir dos recortes sequências discursivas (SDs), todas feitas por professores, selecionadas a partir dos comentários dos *blogs* citados, porém será preciso colocar os artigos (imagens) escritos pelo professor blogueiro do *blog* Diário do Professor, para contextualizar os comentários.

Todas as sequências discursivas (comentários), foram escritos por professor(a), por isso colocaremos nas SDs o termo professor-autor-leitor (A, B) e assim por diante, visto que enquanto leitores do *blog* e também autores dos comentários, se faz necessário nomeá-los dessa forma, pois quando os professores leem os comentários alheios se enquadram na categoria de leitores do *blog* e quando fazem comentários sobre o artigo ou sobre comentário de outros

professores passam a ser autores. As SDs foram transcritas exatamente como estavam nos *blogs*. Eis as SDs selecionadas para análise:

Figura 10 – Artigo – 1-Escola ou Presídio em dia de Motim?



Fonte: <http://diariodoprofessor.com> Acessado em: 09/09/2014.

#### SD 1 – 19/10/2007 – Sujeito-Autor-Leitor (Professora- A):

*[...] parece mesmo o inferno...de Dante. Estamos todos nele. Pois é de se admirar tanto preconceito e tamanha miopia para perceber a realidade em sua volta. E isso vindo de professores..... Estamos todos no inferno, de Dante Alighieri (o Marcola, aquele do pcc, leu!).*

Na SD 1, podemos observar que o sujeito-autor-leitor- (professora-A), do artigo 1 acima, expõe seu comentário no *blog*, na posição de professor. Identifica-se com a imagem de pertencimento ao mesmo “inferno de Dante”, ou seja, o cotidiano das escolas. Nessa SD 1, o sujeito-autor-leitor (professora-A), projeta a imagem que faz da escola em seu trabalho diário, por intermédio das expressões “*parece mesmo o inferno...*”, “*Estamos todos nele.*”, “*Estamos todos no inferno de Dante Alighiere e,*

ao projetar esta imagem, do comentário no *blog*, o sujeito-autor-leitor (professora-A), se identifica com esse lugar, constituindo-se como posição de sujeito do discurso e, assim, se filiando às relações de sentido que significam e ressignificam e que são determinadas ideologicamente pelos sentidos dos discursos pedagógicos. Dessa forma, este sujeito inscrito na formação discursiva (FD) de professor, afetado pelo inconsciente, traz para os seus dizeres discursivos diferentes vozes, produzindo gestos de interpretação. O sujeito-autor-leitor (professora-A), em seu comentário: *“Estamos todos nele”*. *“Estamos todos no inferno, de Dante Alighiere...”*, inclui ao seu dizer outras vozes que afirmam que todos os professores fazem parte desse inferno. Podemos evidenciar nessa SD quando o sujeito-autor-leitor (professora-A) comenta - *“Estamos todos no inferno de Dante Alighiere (o Marcola, aquele do pcc ,leu!)”* - que outros sentidos emergem, isto é o sujeito - leitor subentende que todos estão na condição do Marcola (criminoso do PCC, que tentou uma fuga frustrada do presídio), ou seja, estão todos na mesma situação, alunos e professores vinculados a um sistema “prisional”. Foucault (2012, p. 137-144) em *A Arte das Distribuições* comenta respeito:

A disciplina exige às vezes a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. [...] Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mais insidiosos e eficientes.

Há ainda nesta sequência o seguinte comentário: *“[...] Pois é de se admirar tanto preconceito e tamanha miopia para perceber a realidade a sua volta. E isso vindo de professores...”*. Aqui temos a manifestação da materialidade ideológica de classes, que já está carregada de sentido. Estes sentidos são abarcados pela memória discursiva, que no discurso dos professores, a percepção em geral é de que a educação está perdida, sem rumo e que frequentemente chega a beirar a marginalidade. O sujeito-autor-leitor-(professora-A), faz a crítica acima ao professor, autor do artigo 1. Esta crítica em relação à condição dos professores na escola projeta uma imagem que se desloca para outros sentidos. Estes sentidos trazem para o imaginário do sujeito-autor do artigo 1, evidências de que há certa ironia no dizer do sujeito-autor-leitor (professora-A), pois o professor-autor do artigo 1, como uma pessoa esclarecida e que convive diariamente com os problemas da escola,

deveria compreender e talvez buscar soluções para dias melhores no desempenho da profissão de professor e não ficar criticando o sistema ou os alunos.

Por esta análise, podemos constatar que o dizer desta SD inscreve-se numa FD Pedagógica, que clamam por mudanças imediatas na situação caótica em que se encontram as escolas e a educação em geral. Temos presente nesse discurso outras vozes que se inserem, pois as circunstâncias dos comentários do *blog* Diário do Professor revelam que os discursos se relacionam com outros discursos, ativando outros mecanismos constituintes de todo e qualquer discurso. Neste caso, o sujeito-autor do artigo 1 e ainda o sujeito-autor-leitor (professora A) se identificam com outros professores que sofrem as mesmas situações de conflito nas escolas, acionando mecanismos históricos ideológicos, já que o problema da indisciplina e do desinteresse dos alunos atinge há bastante tempo as escolas brasileiras. Por fim, o sujeito-autor-leitor- (professora-A), afetado pelo histórico-ideológico, que são constituintes da memória discursiva, projeta para o sujeito autor do artigo, a imagem de que a escola, os alunos e principalmente os professores estão em crise e amarrados a um sistema falido e que a educação em geral está realmente vivendo o Inferno de Dante.

Por fim, esta análise da SD1 faz uma alusão aos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), mais especificamente àquele que prevalece pela ideologia, embora neste caso ela não tenha um teor violento explícito. Aqui o AIE funciona de forma massiva perante a ideologia dominante. Isso quer dizer que as escolas “educam” por sistemas submetidos à sanções, exclusões e seleções. Essa ideologia dominante do governo é aqui representada simbolicamente pela classe de professores. Logo, esta classe dominante que é afetada pelo AIE, traduz em seu discurso pedagógico gestos de interpretação desse mesmo discurso, a imagem de um aparelho pedagógico preconceituoso, portador de exclusões que reflete a mesma classe dominante e repressiva do Estado.

Por isso, a escola contemporânea se alicerça sob os pilares da escola moderna onde a “cerca da disciplina” fecha em si “vagabundos e miseráveis”, juventudes de nosso tempo, tratada como “a marginalia” encerrada dentro da escola sob os cuidados dos “heróis intelectuais”, que também se encontram encarcerados junto aos “miseráveis” sem a possibilidade de libertação do “inferno” que se transformou a escola atual. Logo, a escola se contradiz em seu discurso de ser uma escola para todos, pois nessa perspectiva ela não corresponde como uma instituição

inclusiva, mas muitas vezes como um instrumento panóptico de controle, de exclusão e repressão dos jovens contemporâneos. Já os professores sendo canais de concretização dessa exclusão e algumas vezes desse panoptismo, são também agentes reflexivos desse processo, pois praticam e sofrem a ação desse sistema repressivo.

SD-2 – 05/08/2007- Autor do Artigo 1 e Sujeito-Autor-Leitor- (Professor- B):

*Não entendi sua colocação, sujeito-autor-leitor (professora A), tanto preconceito e miopia de quem? Meus? Eu não tenho pré-conceito. Tenho conceito. Eu estou lá dentro. Nem miopia, pois vejo muito bem o que estão dizendo que é educação. Dizer que se faz educação dentro dessa escola (“dessa” como um todo) é piada. Não dá pra educar ninguém decentemente nas condições que trabalhamos. É claro que há exceções. Mas é claro que só quem vive o dia-a-dia sabe do que estou falando. Abraços.*

Na SD-2, o professor autor do artigo 1 e sujeito-autor-leitor (professor B), comenta com o sujeito-autor-leitor- (professora A) em relação à crítica feita a ele, pergunta: “[...] tanto preconceito e miopia de quem? Meus?”. Aqui há uma imagem projetada que se desloca para outros sentidos. Estes sentidos trazem para o imaginário do sujeito-autor-leitor (professor B), de que o preconceito e a “miopia” estão no discurso do sujeito-autor-leitor (professora-A) - (SD1- comentário do *blog*). Isto quer dizer que o sujeito-autor-leitor (professora-A), que fez a crítica está “cega” em relação ao que vem acontecendo dentro das escolas em geral. Além disso, o autor do comentário da SD-2, sujeito-autor-leitor (professor B), aponta também “*Eu não tenho pré-conceito. Tenho conceito. Eu estou lá dentro.*”, e “[...] *Mas é claro que só quem vive o dia-a-dia sabe do que estou falando.*” Nessas sentenças da SD-2, o sujeito-autor-leitor (professor-B), inserido em uma FD de professor e que possui em sua memória discursiva outras vozes para o discurso, silencia, apaga o que não pode e não deve ser dito. O sujeito-autor-leitor (professor-B) silenciou o sentido de que o sujeito-autor-leitor (professora-A) do comentário da SD 1, do *blog* Diário do Professor, não está ciente do que acontece nas escolas e nas salas de aula, pois “não está lá dentro”. O autor do discurso da SD - 2 sugere nas entrelinhas do seu discurso que o sujeito autor-leitor (professora-A) não atua em sala de aula e por isso está defendendo o sistema, não reconhecendo a realidade dos fatos. Temos assim, nestas SDs a noção do silêncio, da incompletude que se mascara pelo não dizer do sujeito do discurso. Já nas expressões “*Não dá para educar ninguém decentemente*

*nas condições que trabalhamos”, e “É claro há exceções”. Aqui, há a evidencia de sentidos que são evocados pelo contexto histórico-ideológico, que pelo fio condutor da memória discursiva do magistério, se filia a uma rede de significantes que faz emergir o sentido de que os professores sempre trabalharam e ainda trabalham em péssimas condições, ou seja, com poucos recursos, salas sucateadas, alunos desinteressados, violência e também a questão salarial que tanto afeta os docentes.*

Portanto, podemos observar, pelo discurso do sujeito-autor-leitor da SD-2, traz como categoria as questões da luta da classe do magistério por condições melhores de trabalho. Dessa ação discursiva representa o lugar social do qual o sujeito produz o seu discurso. Este lugar está relacionado à questão histórico-ideológica de forma que a FD Pedagógica é que vai direcionar as práticas dos sujeitos, baseada em processos discursivos anteriores.

Ainda nesta sequência, o sujeito-autor-leitor (professor B) do comentário afirma que *“Eu não tenho pré-conceito. Tenho conceito”* Neste trecho discursivo temos projetada a imagem como a voz do professor - conhecedor de saberes – através da memória discursiva (interdiscurso). Esta memória é o meio pela qual o sujeito do discurso pedagógico, mostra inconscientemente, a sustentação do seu discurso, filiado a uma rede de significações que se construíram ao longo da história, estabelecendo uma ilusão de que o sujeito é o dono do seu dizer. Neste movimento entre identidades e sentidos traz para o discurso a projeção de outros sentidos, como conceitos de educação, escola, prisão, motim, adolescentes, disciplina, aprendizagens e etc.

SD 3- 05/08/2007 – Sujeito-Autor-Leitor (Professora- A):

*“Farofeiros”, “festa de adolescentes embriagados”, “policiais no morro”, “presídio em motim”, “Febem”, “hospício, dos piores”(e há bons??), “ringue de luta”, “inferno”, “arrastão”, “clube”. Tudo isso são ideias que envolvem conceitos. Você os comparou com a escola e negativou tudo. Na sua opinião a escola é lugar de convívio civilizado: quem é o sujeito civilizado e de qual civilização você está falando? A mesma que prendia seus doentes mentais em manicômios submetendo-os a tratamentos desumanos? A que transforma jovens infratores em bandidos perigosos nas Febens? A que coloca policiais no morro pra matar seja quem for (trabalhador ou bandido); A que excluiu da escola essa parte da população até bem pouco tempo atrás e depois reclama de não serem educados e fazerem sujeira e barulho nas praias? A que não consegue driblar o lobby da indústria de bebida e proibir sua propaganda destinada a adolescentes? Se você está sonhando com alunos civilizados, é melhor começar a pensar em mudar de planeta; a civilização que privilegiou uns e tentou destruir outros parece que não venceu.*

Nesta SD-3, o sujeito-autor-leitor (professora A), responde ao comentário anterior do colega sujeito-autor-leitor (professor B), ela inicia com uma série de “atributos” que envolvem a escola e os alunos e que foram elencados pelo sujeito-autor-leitor (professor B). São eles: “*farofeiros*”, “ *festa de adolescentes embriagados*”, “*policiais no morro*”, “*presídio em motim*”, “*Febem*”, “*hospício, dos piores*”(e há bons??), “*ringue de luta*”, “*inferno*”, “*arrastão*”, “*clube*”. O sujeito-autor-leitor (Professora A) da SD-3, coloca: “*Tudo isso são ideias que envolvem conceitos. Você os comparou com a escola e negativou tudo*”.

Aqui, o sujeito-autor-leitor (professora A), traz para seu discurso uma série de expressões pejorativas em relação à escola e aos alunos. No entanto, em sua discursividade pedagógica, o sujeito-autor-leitor (professora A), constituído pela não transparência da língua, traz para a instância do discurso a relação do sujeito com a sua exterioridade que é projetada em seu dizer, pois está levando em conta o lugar de onde este sujeito-autor-leitor (professora A) fala. Neste caso, a professora coloca em seu discurso, que o sujeito-autor-leitor (professor B), negativou a escola comparando-a (e isto incluindo os alunos) como “*farofeiros*”, “[...] *adolescentes embriagados.*” “*policiais do morro*” (que neste caso, violentam as pessoas em geral), “*presídio em motim*”, “*Febem*”, entre tantos outros. Aqui as relações de sentido do interdiscurso (memória discursiva pedagógica) se encontram com o intradiscurso (o texto). O sujeito-autor-leitor (professora B) - do comentário da SD-3 se reveste do lugar da constituição do sujeito e também da constituição do sentido, de forma que a identidade do sujeito-professor se inscreve na FD que se filia a uma rede de sentidos que se reconfiguram pela memória do saber. Saber este que o sujeito-autor-leitor (professora A) da SD 3, coloca na opacidade dessas expressões, o espanto de o sujeito-autor-leitor (professor B) classificar a escola e os alunos com palavras tão “pesadas” e violentas, pois cada instituição, escola, polícia, Febem, tem a obrigação moral de preservar o bem dos adolescentes. Então, podemos dizer que nesta perspectiva, o lugar de onde o sujeito-leitor discursa, talvez como professora, mas fora da sala de aula, tenha um sentido diferente do professor que exerce a função diretamente com os alunos. Logo, a professora A sujeito-autor-leitor da SD 3 - não aceita a colocação do professor B sujeito-autor-leitor - em seu artigo. Escola ou presídio em dia de motim? Por isso, este lugar faz com que o discurso deste sujeito-autor-leitor do comentário SD-3, tenha um sentido diferente do discurso do outro. Sentido que traduz indignação em relação ao artigo feito pelo professor B a

respeito do dia-a-dia do professor em sala de aula nas escolas brasileiras, onde ele descaracteriza a escola como um lugar de pessoas (adolescentes, jovens) que vão à busca de aprendizagens e formação como seres humanos.

O sujeito-autor-leitor (professora A) coloca ainda: “[...] *quem é o civilizado e de qual civilização você está falando?*” Neste excerto, o sujeito-autor-leitor (professora A), traz para o seu discurso sentidos que se tornaram ocultos, apagados, mas que estão presentes na trama do fazer discursivo. O gesto de interpretação do sujeito-autor-leitor do comentário da SD-3, traduz o sentido de evidência de que o civilizado não é o professor A quando ele enumera e negativa o sistema escolar. Podemos observar também nesta sequência, o resgate da memória discursiva que traz para o sujeito-autor-leitor (professora A) do comentário em questão, outras vozes do saber discursivo, como o da história que se projeta fazendo o sujeito do discurso pedagógico assujeitar-se à língua. Temos então, o efeito do já-dito, que volta e que deriva para outros sentidos, para diferentes posições, fazendo fluir diferentes vozes para o mesmo discurso. É o caso do enunciado: “*de qual civilização você está falando?*” A mesma que prendia seus doentes mentais em manicômios submetendo-os a tratamentos desumanos? A que transforma jovens infratores em bandidos perigosos nas Febens? A que coloca policiais no morro pra matar seja quem for (trabalhador ou bandido); A que excluiu da escola essa parte da população até bem pouco tempo atrás e depois reclama de não serem educados e fazerem sujeira e barulho nas praias? A que não consegue driblar o lobby da indústria de bebida e proibir sua propaganda destinada a adolescentes?

“*Se você está sonhando com alunos civilizados, é melhor começar a pensar em mudar de planeta; a civilização que privilegiou uns e tentou destruir outros parece que não venceu*”. Nestas afirmações o sujeito-autor-leitor (professora A) projeta uma imagem do sujeito-autor-leitor (professor B) do artigo 1, encoberto nas malhas do discurso, o não entendimento de que ambiente o sujeito-autor-leitor (professor B) fala em seu discurso, pois ele não condiz com o discurso pedagógico de um professor no exercício de sua função. O sujeito-autor-leitor (professora A) parece projetar uma imagem cujo sentido de “civilização” não parece ser o mesmo que conhecemos. O sujeito-leitor dá ênfase a este sentido quando pergunta: “[...] *de qual civilização você está falando?*”. Por fim, o sujeito-autor-leitor (professora A), coloca no seu dizer discursivo, e aí mais uma vez ela se reporta a memória

discursiva que vem permeada por sentidos e ideologias que fazem com que o sujeito-autor-leitor (professora A), investida de seu discurso pedagógico produza gestos de interpretação que se direcionam a imagem da exclusão, que colocou os alunos nessa situação de vulnerabilidade social e que é influenciado pelas mídias da indústria para o consumo de drogas lícitas, e ainda a rigorosidade da escola tradicional, e que por esse panorama a escola não deixa de ser um dispositivo de exclusão. Somente a elite conseguiu se salvar desse sistema falido que é a escola atualmente. Foucault em *A Ordem do Discurso* (1996, p. 44-45) indaga:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição ou apropriação do discurso com seus poderes e saberes? [...].

Podemos identificar nos discursos destacados dessa SD-3, que sua constituição discursiva é heterogênea, ou seja, ela sofre um atravessamento pela formação discursiva que representa nessa sequência, o lugar da constituição do sentido e da identidade do sujeito professor e ainda é interpelado por sentidos vários. Isso coloca ao sujeito do discurso a sua filiação a uma rede de sentidos que surgem com outros sentidos reformulados pela memória do saber, do poder. Nessa SD-3, a forma de organização do dizer - incluiu-se aqui história, sentido e poder - traz para o sujeito autor do discurso pedagógico o efeito do interdiscurso que “materializam” os sentidos também vindos de outros discursos que se materializam pela historicidade e pela ideologia. Por isso, o sistema de ensino pela ritualização da palavra como disse Foucault, tem como representantes os professores como grupo doutrinário do dispositivo do saber e do poder. Então, no discurso pedagógico do sujeito-autor-leitor (professora- A), há a concepção ligada ao marxismo, que acaba por utilizar o mecanismo da opacidade, do mascaramento da realidade social, e que por intermédio desse discurso próprio traz os sentidos do saber e do poder tão presentes nos discursos pedagógicos da escola contemporânea. Por outro lado, sabemos que linguagem e ideologia tem uma estreita relação onde a segunda revela a sua materialidade perante a primeira.

Segundo Brandão (2004, p. 30-31):

Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como “falsa consciência” ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral. [...] por outro representa um risco na medida em que permite manipular a construção da referência. Essa liberdade de relação entre signo e sentido permite *produzir*, por exemplo, sentidos novos atenuar outros e eliminar o indesejável.

Desta maneira, o sujeito-autor do artigo1 (professor B), se vale dessa “falsa consciência” e mascaramento do discurso para afirmar que a escola hoje não tem legitimidade como transmissora de saberes e que está “agonizando em sua vida útil”, pois não reflete de forma alguma a escola cidadã que se preocupa com a formação do futuro de nossas jovialidades. O sujeito-autor-leitor (professora A) também recorre ao mesmo artifício para dizer que a culpa é do sistema escolar que se submete aos AIE, visto que assim como oferece meios para a inclusão dos jovens e adolescentes no sistema educacional, é este mesmo AIE que exclui essa parcela das jovialidades da escola, já que suas políticas para as juventudes não contemplam em sua totalidade as necessidades desses mesmos jovens.

Temos então nesse discurso pedagógico a imagem de um professor omisso, que não reconhece suas falhas como profissional da educação. Em momento algum no discurso pedagógico há indício de uma autorreflexão sobre o seu fazer pedagógico ou ainda, para que jovem ele está falando? Esta incoerência de atitudes frente ao desempenho de suas atividades como professor coloca-nos uma questão bastante recorrente no meio educacional. A educação como representante do saber vem cerceando de todos os lados o processo de desenvolvimento das juventudes, pois ela encerra em si um discurso, monólogo que só faz sentido para ela mesma.

#### SD 4- 05/08/2007- Sujeito-Autor-Leitor (Professor-C)

*A questão é, dentro das escolas não existem regras. Os professores e funcionários seguem regras. Se for em uma cadeia, eles tem regras, numa gangue, tem regras, na rua tem regras, e na escola aprendem como desrespeitar a primeira autoridade que tem contato o PROFESSOR. Professor não é assistente social, quando tiverem leis que deem amparo a quem quer estudar, quando puderem ser expulsos alunos problema, verão como aí então começam a se adequar. E o que vamos fazer com o maus que corrompem os outros??? Este é um problema pra você, que vive falando de projetos que só servem pra aumentar salário de professores que querem se ver livres de dar aula. As universidades públicas têm regras rígidas pra se entrar lá, é ruim o ensino em universidades públicas? NÃO. Escola virou depósito de tranqueira... e quem acha que não tá fazendo farol com a desgraça do ensino... infra estrutura não resolve o problema da educação mais... esta fase já ficou... se puderem ser expulsos das escolas sumariamente, o comportamento muda... educação para todos é um tiro no pé... educação para quem quer... este deveria ser o lema. E os*

*acadêmicos de merda que montem uma escola pra cuidar dos “tadinhos”, que respeitam as regras dos bandidos na rua, mas não respeitam a escola, professores e funcionários.*

Na SD-4 o sujeito-autor-leitor (professor C), fala sobre regras. “[...] dentro das escolas não existem regras”; ou “Os professores e os funcionários seguem regras”; “Se for em uma cadeia, eles tem regras”, “numa gangue tem regras”. Aqui o sujeito-autor-leitor (professor C) - do *blog* fala que em instituições governamentais ou não, existem regras. A escola como uma instituição do governo tem regras, as cadeias exigem que regras sejam seguidas. As gangues que são institucionalizadas pelo crime, também possuem regras. Enfim, no governo, na escola, no mundo do crime e na sociedade temos de cumprir regras. O sujeito-autor-leitor (professor C) - faz referência ainda de que eles (os jovens adolescentes) cumprem as regras do crime, e das gangues, na escola, elas são descumpridas. O sujeito-autor-leitor (professor C) reforça ainda que “na escola aprendem a desrespeitar” “a primeira autoridade que tem o contato, o PROFESSOR”.

Temos nesta circunstância, o discurso pedagógico do sujeito-autor-leitor (professor C), carregado do sentido de autoridade, e por se caracterizar como tal deve ser respeitado de forma incontestável. Nos sentidos do discurso do professor C, mesmo que inconscientemente, emergem outros interdiscursos que são articulados com diferentes formações discursivas e assim são projetados para o professor C através do jogo ideológico. Logo, professor C interpelado em seu discurso pedagógico pelas vozes do AIE, toma para si o discurso da ideologia dominante. O poder que aniquila qualquer possibilidade de reação das juventudes contemporâneas frente à doutrinação do Estado, que através da informação e do conhecimento que foram inculcados em jovens de gerações anteriores (inclui-se os professores atuais) tem um efeito de

uma didática disciplinar “de receptividade e fidelidade” aos discursos que “adestram” e que possuem em sua representação ideológica a escola que “educa” as jovialidades pós-modernas. Althusser (1974, p. 67) assevera a respeito dos professores:

[...] Mas são raros, e quantos (a maioria) não tem sequer um vislumbre de dúvida quanto ao <<trabalho>> que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência a realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a

manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão <<natural>>, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era <<natural>>, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.

Isto posto, conclui-se que o professor em seu discurso pedagógico autoritário sofre também a pressão da obediência ao Estado (escola) assim como as juventudes. Em discursos do passado histórico, o discurso da obediência já vinha sendo articulado nas políticas de colégios e isso vem refletir nos dias atuais pela memória discursiva contida nos discursos pedagógicos praticados diariamente no ambiente escolar, principalmente pelos professores quando se trata de referir-se às jovialidades. A escola como dispositivo dos AIE concretiza essa relação de poder refletida no discurso pedagógico do professor, de modo que essa relação de poder sobre a classe oprimida se dá por meio de objetos simbólicos, que trazem veladamente pelo discurso educativo os sentidos de que a escola é o “meio transformador a vida desses jovens e do futuro da sociedade”. Neste discurso de “educar” cabem as jovialidades a responsabilidade de respeitar a escola e o professor como “autoridades”, correndo o risco de sofrer penalidades caso esta obediência não se concretize gerando conflitos no meio educacional. Althusser (1974, p. 47) fala sobre a “educação” sob o poder dos AIE: “Assim a escola e as Igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas suas ovelhas. Assim a Família... Assim o AIE cultural (a censura, para só mencionar esta), etc”.

Ocorre nesse processo o efeito ideológico elementar, no qual o sujeito do discurso coloca-se como “dono do seu dizer”, ou seja, a origem do seu próprio discurso. Porém, a escola, o professor e a família integrantes do discurso pedagógico sofrem a influência da materialidade ideológica dos AIE, reproduzindo inconscientemente os seus discursos de poder. Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166-167) reforçam essa ideia:

[...] a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas [...] “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* que determinam o que deve e o que pode ser dito (articulado sob forma de harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura”, isto é, numa certa relação de lugares, no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.

Por fim, os discursos pedagógicos contidos nessa SD-4, trazem em seu interior variadas formas de saberes e poderes e que atravessam o discurso educativo com outros saberes instituídos e naturalizados no campo da educação como por exemplo, ordem, obediência, regras, autoridade, respeito, submissão, seleção e exclusão entre tantos outros.

Ainda nas sentenças: “[...] *quando tiverem leis que deem amparo a quem quer estudar, quando puderem ser expulsos alunos problema, verão então como aí começam a se adequar*”, e

*“E o que vamos fazer com os maus que corrompem os outros?”, “Escola virou depósito de tranqueira”, “[...] se puderem ser expulso das escolas sumariamente, o comportamento muda... educação para todos é um tiro no pé... educação para quem quer... este deveria ser o lema”. “E os acadêmicos de merda que montem uma escola para cuidar dos “tadinhos”, que respeitam as regras dos bandidos na rua, mas não respeitam a escola, professores e funcionários”.*

Nestas últimas sentenças da SD-4 do sujeito-autor-leitor (professor-C), está colocado pelo seu discurso pedagógico autoritário, que os alunos (entendemos como jovens dentro dessa circunstância) que querem estudar deveriam ser amparados pela lei a fim de expulsar da escola os alunos que não querem estudar, isto é, aqueles jovens que não seguem as “regras”, que são alunos problema. Neste caso, o dizer discursivo do sujeito-autor-leitor (professor C) traz à tona sentidos que se tornam ocultos, apagados, mas que estão presentes na trama do fazer discursivo. Estes sentidos ocultos trazem a imagem da indignação do professor C com os jovens alunos que vão para a escola com “postura inadequada” para assistir à aula, ou ainda àqueles que por motivo de desinteresse por a escola ser excludente, acaba reprovando por diversas vezes, pois a “*Escola virou depósito de tranqueira*”. O sujeito-autor-leitor (professor C) faz uma projeção silenciada em seu discurso pedagógico de que a escola deveria ser apenas para os jovens alunos de elite, pois estes geralmente não são afetados por dificuldades de ordem financeira que acaba gerando outros problemas sociais maiores. O efeito de verdade produzido nesse discurso é que a escola não é para todos (caso contrário “é um tiro no pé...”), a escola é para uma minoria abastada que quer e pode manter-se nesse sistema separatista de classes. Além disso, o sujeito-autor-leitor (professor C) quando utiliza em seu discurso os pronomes “eles”, “quem” e o adjetivo “tranqueira” fica evidenciado pelo não-dito que o jovem no como parte integrante do processo

educativo, não é considerado como tal, pois as marcas linguísticas apresentadas acima pelo professor C, denunciam a indefinição do jovem como sujeito e parte do fazer pedagógico, de modo que o seu direito à educação é cerceado pelos discurso e efeitos de verdade condutores de uma política ideológica de repressão e descaso diante dos problemas sociais enfrentados pela maioria das juventudes nas instituições educacionais brasileiras. Conforme Camacho (2004, p. 337):

Diante dessa falta de uma definição clara, esse jovem aluno está sendo entendido como um ser desprovido de identidade. Ao mesmo tempo que nem conseguem expressar quem é esse sujeito denominado aluno, os profissionais da educação também não conseguem reconhecê-lo como um sujeito que tem direitos a uma escola que realmente ensina, que seja democrática e respeitosa de sua identidade de aluno, de pessoa e de jovem.

Escola é pra quem quer estudar? - Artigo 2 - 25/09/2009:

*Ela chega de shortinho, sandália e miniblusa.  
Vem sem nada.  
Não está indo pra praia.  
Não está indo pra pracinha.  
Não está indo pra casa d'amiga.  
Nem vai à esquina comprar pão.  
Está indo pra escola.  
Vai sem nada.  
Às vezes leva um celular no bolso.  
Às vezes nem isso.  
Sem mochila.  
Sem caderno.  
Sem livro.  
Sem lápis.  
Senta no fundo da sala.  
Você tem 16 anos, menina, porque não faz um supletivo, por quê continua a vir pra cá? – argumenta a professora.  
Eu venho porque sou obrigada! – responde a 'aluna' – E tu vai tê que me aturar!, completa.*

SD-5- 08/08/2010- Sujeito-Autor-Leitor- (Professora-D):

*Olá queridos colegas. Imagina o que é dar aula numa sala de quinta-série, e um aluno durante a aula levanta e arrasta duas cadeiras. Você para a sua aula, pergunta ao sujeito: “o que está fazendo? Ele continua como se você não fosse nada, como se não existisse, simplesmente te ignora, então sobe nas carteiras deita e começa a cantar e assoviar. Este sujeito já tem 15 anos e está na sala com os outros menores na quinta-série. Chamei a orientadora, que conversou com o aluno, mas o garoto continuou atrapalhando a aula, e pior ainda, que outros alunos são influenciados por ele... saem e entram na sala, sem permissão, jogam borracha nos outros alunos, simplesmente não fazem nada no caderno. A orientadora chamou o*

*pai do aluno, contou-lhe sobre tudo o que o menino vinha fazendo. O pai simplesmente ouviu calado, então perguntou: “já acabou? Preciso voltar ao trabalho”. Não tomou nenhuma providência, não fez nada!  
Não gosto de dar aula para ensino fundamental, porque não sei lidar com isso! Se eu continuasse dando aula para essa turma por mais tempo, teria acabado internada numa clínica, ou na cadeia por agredir esse aluno! Assim não dá!*

Podemos averiguar através desta SD-5, que o sujeito-autor-leitor (professora D), ativa o mecanismo imaginário que projeta a imagem do jovem aluno como aquele que deve ter consciência do seu lugar na educação e na escola, ou seja, aquele lugar que deve funcionar como efeito de verdade do discurso pedagógico dominante. No entanto, os sentidos desse discurso são intervalares, já que nesse processo a imagem produzida pelo discurso da professora D, resulta em um confronto entre o instituído e a possibilidade de romper o velho para instaurar o novo. Conforme podemos detectar nos trechos da SD em questão:

*Imagina o que é dar aula numa sala de quinta-série, e um aluno durante a aula levanta e arrasta duas cadeiras. Você para a sua aula, pergunta ao sujeito: “o que está fazendo? Ele continua como se você não fosse nada, como se não existisse, simplesmente te ignora, então sobe nas carteiras deita e começa a cantar e assoviar. Este sujeito já tem 15 anos e está na sala com os outros menores na quinta-série. Chamei a orientadora, que conversou com o aluno, mas o garoto continuou atrapalhando a aula, e pior ainda, que outros alunos são influenciados por ele... saem e entram na sala, sem permissão, jogam borracha nos outros alunos, simplesmente não fazem nada no caderno.*

A atitude do jovem em ignorar o chamado da professora D, dá-nos uma dimensão de que tanto o sujeito professor quanto o sujeito jovem aluno, conhecem as “regras do jogo”, isto é, os dois sujeitos são “criaturas da escola” - no sentido de serem “forjados” pela escola – para reproduzir o discurso dos dominantes e dos dominados. Há quem mande e há quem obedece. Entretanto, é interessante destacar nesse processo de subjetivação do sujeito jovem aluno, que há uma expressão de resistência das classes exploradas, o que é reforçado por sua atitude de indiferença ao aparato pedagógico imposto pelo dominador. Por isso, o jovem de 15 anos não consegue se deixar dominar pelo instituído. Por outro lado, ele (o jovem) inconscientemente acaba sendo assimilado por essa máquina que acaba por sujeitar as jovialidades à ideologia dominante, onde a escola pós-moderna acaba por assujeitá-lo à norma, à submissão dentro de um regime de reprodução de força

de trabalho que concorre cada vez mais para a concretização do capitalismo e a sua divisão de classes entre ricos e pobres.

Na SD-5 a professora D em seu discurso revela o poder pelo invisível, mas “domesticado e alienante”, que traduz o conformismo diante da situação do jovem que se encontra em distorção idade-série e que por isso mesmo não tem valor como sujeito de direito à formação integral. No momento em que chama a atenção do aluno ela diz: “*o que está fazendo?*” Nesse momento ela o trata como desigual, numa relação de cima para baixo. Poderia em seu discurso pedagógico perguntar se estava precisando de ajuda, se queria sair para resolver algum problema. Logo, nesse discurso da professora D, mais uma vez o discurso autoritário toma o lugar do discurso de liberdade, não a liberdade gratuita, mas aquela em que a liberdade segundo Freire(1996), seja assumida de forma ética, entre seres humanos que sofrem mutuamente as consequências do poder autoritário maior. O sujeito-autor-leitor (professora D), assume um caráter de descontentamento com a situação que se desenrola na sala de aula. Podemos evidenciar que o dizer dessa SD inscreve-se numa FD de professora, que clama por mudanças no sistema educacional brasileiro, pois esta categoria de trabalho do magistério não tem mais aquela força política de outrora com as famílias em relação à melhoria da qualidade de ensino e interesse junto aos jovens. Além disso, o seu discurso revelou nas entrelinhas que ela desistiu de dar aula para essa turma, caso contrário enlouqueceria ou mais gravemente, agrediria o jovem. Conforme comprovam as sequências abaixo:

*A orientadora chamou o pai do aluno, contou-lhe sobre tudo o que o menino vinha fazendo. O pai simplesmente ouviu calado, então perguntou: “já acabou? preciso voltar ao trabalho”. Não tomou nenhuma providência, não fez nada!*

*Não gosto de dar aula para ensino fundamental, porque não sei lidar com isso! Se eu continuasse dando aula para essa turma por mais tempo, teria acabado internada numa clínica, ou na cadeia por agredir esse aluno! Assim não dá!*

Finalmente, vale reforçar nessa análise que o ensino “exige liberdade e autoridade”. Paulo Freire (1996, p. 105) fala sobre o educador e a liberdade.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assumida o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Isto quer dizer que quanto mais o professor(a) assume seu papel de educador e se coloque em diálogo horizontal com o jovem aluno, tanto mais há a possibilidade de demarcar limites e também a postura do jovem de assumir essa liberdade eticamente.

Ao longo das análises feitas sobre os recortes do *blog* Diário do Professor – A Educação como Ela é, na categoria Reflexões e Desabafos, pudemos constatar que os discursos presentes nos comentários do *blog* acerca dos artigos sobre escola, juventudes e professores, é estritamente um discurso pedagógico que projeta uma imagem negativa das juventudes em relação à escola e professores. Para explicitarmos melhor esta questão de sentido dominante do discurso pedagógico, é preciso que consideremos as condições de produção de discurso dos comentários na categoria Reflexões e Desabafos (sobre educação) do *blog* citado.

Então, partindo do pressuposto de que o *blog* Diário do Professor – A Educação como Ela é - se caracteriza como um meio de conversação mediada por computador, e que por isso seus comentários se difundem muito rapidamente no ciberespaço, e que por tal atributo coloca o *blog* em posição social privilegiada. Além disso, o *weblog* tem como autor um professor, dando credibilidade em seu discurso acerca das juventudes e sua relação com a educação no dia-a-dia. Essa credibilidade se dá, porque as palavras e os enunciados revelam o seu sentido de acordo com as posições ocupadas por aqueles que as enunciam. Dito de outra forma, os enunciados só fazem emergir os sentidos se estiverem inscritos em uma formação ideológica, cuja posição sujeito do discurso se inscreve e inscreve os seus dizeres.

Por isso, podemos afirmar que nos discursos dos professores nos comentários analisados, há uma relação de poder, pois a nossa sociedade é constituída por relações de hierarquia que são sedimentadas pelos AIE, e isto vale também para o sujeito do discurso, pois o seu discurso só terá força se estiver apoiado em um argumento de autoridade. No caso dos comentários do *blog*, essa posição social faz surgir, em seus discursos pedagógicos um efeito de verdade que ma comunicação que este *blog* veicula. Este efeito de verdade se junta ao cotidiano dos professores-autores-leitores dos comentários, construindo sentidos ao se interligarem (os sentidos) pelo fio do discurso, à política sócio-histórica e ideológica dos sujeitos professores comentaristas do *blog*, que remete o discurso à memória

discursiva, de modo que as análises feitas demonstram a presença de um sentido já-lá, que foi constituído por meio de uma cadeia intertextual ao longo da história. Este já-lá contribui para a construção de um imaginário social, que é refletido nos comentários do *blog* Diário do Professor - A Educação como Ela é – categoria Reflexões e Desabafos. Estes sentidos trazem à tona a imagem de que o professor está desiludido com a profissão e não encontra saída para o diálogo com as jovialidades que percorrem os corredores escolares com suas novas formas de ser e viver a educação contemporânea.

Evidencia-se de forma silenciada nos discursos dos comentários, que as juventudes não querem mais a escola que aprisiona em todos os sentidos. Aprisiona o saber, aprisiona o ser e de forma alguma prepara os jovens para o futuro, pois a escola está ainda presa aos cânones medievais de instituição dos saberes. Ocorre assim, a repercussão dessas vozes contidas nos comentários do *blog*, que ecoam sentidos de que as juventudes nesse cenário de “abandono” como sujeito pertencido à escola, conserva-se a visão fragmentada que os professores autores discursos têm dos seus discentes. Finalmente podemos constatar que a imagem da educação atual projetada a partir dos comentários do *blog* é a de uma educação desestruturada, omissa e permissiva, isto é, uma educação que não resolve suas crises. Esta imagem negativa da educação é projetada nos comentários do *blog* porque o professor B, autor do *blog* determina este gesto de interpretação na escrita de seu artigo (1), porque seu discurso pedagógico tem credibilidade, justamente por ele desempenhar a função de professor, o que lhe dá autoridade em seu discurso. Foucault em A ordem do discurso (1996, p. 25) fala a respeito dos comentários:

[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no texto *primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, havia jamais sido dito.

Por isso, o *blog* Diário do Professor a Educação Como Ela é – torna o seu discurso pedagógico um efeito de verdade, pois este (o discurso pedagógico) se relaciona a memória discursiva dos professores que comentam no *weblog*. Com efeito, no momento da leitura do artigo 1 veiculado no *blog*, a memória discursiva dos professores comentaristas, traz para o discurso pedagógico relações que se filiam a

uma rede de sentidos que envolve o contexto sócio-histórico, político e ideológico, produzindo um sentido que já estava lá silenciado na memória discursiva dos professores que comentam no *blog*. Dessa forma, o *weblog* – Diário do professor – A Educação Como Ela é – determina os sentidos para os sujeitos autores-leitores dos comentários do *blog*, havendo uma identificação do discurso pedagógico contido nos artigos escritos pelo professor autor do *blog* com seu público alvo, isto é, os professores. Logo esse discurso na sua grande maioria reflete nos comentários um discurso pedagógico de decepção e desestímulo em relação à educação e às juventudes que as compõem. Essa imagem negativa se constrói pelo mecanismo do imaginário, reforçado pelas relações de poder. Esta posição no discurso pedagógico tem como efeito no sujeito professor autor-leitor dos comentários do *blog*, o de literalidade do sentido, o que mascara o direcionamento de gestos de interpretação dos professores que comentam no *blog*, direcionando sentidos que estejam de acordo com a linha de pensamento das “teorias educacionais” contidas no *weblog*.

Passemos agora para as análises dos comentários do *blog* **Diário de Classe – Professor Temporário**, cujas sequências discursivas são do período de 2008 a 2011. Os comentários estão exatamente como foram escritos no *weblog*. Só serão retirados os recortes que fazem referência à educação, professores e juventudes, pois neste *blog* não existem artigos, apenas narrativas em forma de comentários que revelam opiniões sobre o cotidiano escolar. Algumas narrativas serão colocadas para análise, pois na verdade retratam o que professor de modo figurado vive no cotidiano das juventudes em sala de aula. Essas narrativas do cotidiano escolar são comentários que são considerados pelos professores usuários do *blog* como tal. O autor deste *blog* não se identifica.

## **BLOG Professor Temporário - Diário de Classe**

Professor-Y-Narrativa1-7°C-17/04/2008:

*Bom dia! professor posso ir no banheiro: agora não, acabei de chegar, depois você vai ao banheiro: depois eu posso mesmo, tô apertado: tudo bem pode: também quero ir professor! eu também: eu também: professor ele pegou minha caneta: passa lição não professor, minha mão tá doendo de tanto escrever: faltou algum professor hoje: não sei, pessoal vou fazer a chamada, façam silêncio: meu número é quarenta professor deixa eu ir no banheiro: professor não apaga a lousa: olha esses papezinhos, professor: gente parem com os papéis: número um: professor a Sheila tá menstruada:*

*não tô não seu viado: o professor começa essa aula aí: dois: quem foi o filho da puta que jogou o papel: três: oh professor o um tá presente: mas você não respondeu: silêncio sala! (bate-se o apagador na mesa): o professor até você chegar no quarenta já mixei nas calças: sua mãe: SOLTA ESSA PORRA, SOLTA ESSA PORRA (dizem que é música): desliguem o celular: chama a diretora professor: professor amanhã tem aula: por que não haveria: tem jogo amanhã: quatro: presente: cinco: presente: cu quente: "é o da tua mãe:eeeeehhhhh: professor pegaram meu lápis: sete: é o seis professor? seis: faltou: não peguei nada não, aí no chão: foi você que jogou: TUM, TUM, TIM, TUM, TUM TUTIM: já falei do celular: oito: aqui: nove: morreu: dez: foi prá bahia: tô aqui professor: onze: onze: doze: presente: o onze tá aqui professor: filho da puta para com isso (ela chuta uma cadeira): professor posso passar a lição na lousa: silêncio(levanto-me e ameaço ir para a diretoria): vou chamar a diretora, assim não dá para trabalhar: o professor deixa eu ir no banheiro: você, se continuar jogando papeizinhos vai para a diretoria: ele jogou em mim primeiro: píiiiiii: o sinal professor: parem com isso, por favor: treze: professor deu presença para o onze: sim: valeu pro, você é gente fina: e paro o dois professor: silêncio, olhe, não vou mais fazer chamada, abram os cadernos e vamos continuar a proposta(indicação da proposta- conversa em grupos): bom vamos trabalhar um texto: não professor e a chamada: é: eu não vou fazer nada se não me der presença: sem presença a gente reprova: eeeeehhhhh: chamada:chamada: vem aqui seu cuzão (dois alunos começam a brigar) : briga: briga: o que tá acontecendo aqui (chega a inspetora) você dois, comigo agora: vou te matar: que conversa é essa, vocês são bichos: vamos os dois: professor, precisar de ajuda é só chamar, pois essa sala esta muito alegre. quatorze: aqui: quinze: aqui: dezesseis: aqui: trim, trim: professor, posso atender o celular lá fora, minha mãe tá doente: vai: sou o quarenta e oito: é mentira dele professor: você não me deixa ir no banheiro e ele pode atender celular, mãe doente, caiu nessa professor: aí professor, dá suspensão, tá te chamando de otário: otário é você:: olha pessoal, vamos para a aula, vou dar presença para todo mundo: eeeehhhhh: ah profi, soubesse não teria vindo: -Eu também!*

A narrativa acima não menciona o termo juventudes, mas pudemos averiguar pelas entrelinhas do texto que se trata de jovens adolescentes que cursam o 7ºC. Além disso, as palavras de baixo calão e a situação de desordem revela no texto, que se trata de uma turma de jovens adolescentes no cotidiano da sala de aula.

Comentários do texto 7ºC

SD1- (Blocos)-Professor-A- 22/01/2009:

*“Esse post do professor X é genial. Reflete o que enfrentamos todos os dias nas escolas públicas estaduais. É exatamente assim, sem ter o que colocar nem o que tirar!”*

Professora-B- 29/01/2009:

*“Professor X, realmente vc conseguiu retratar o que passamos em sala de aula, manda para um jornal, para ser publicado, quem sabe assim eles darão um pouco de valor para nós”.*

Professora-C-30/01/2009:

*“Professor X, é tudo isso e mais um pouco. Então eu me pergunto: Por que ainda temos tantas pessoas se formando professores todos os anos querendo essas malditas aulas?”*

Nos blocos das SD1 das professoras A, B e C a respeito da narrativa 7°C, projetam a imagem de que a categoria do magistério em geral vive um dia-a-dia de caos dentro da educação, conforme revela a primeira sequência da professora A: *“Reflete o que enfrentamos todos os dias nas escolas públicas estaduais. É exatamente assim, sem ter o que colocar nem o que tirar!”* Apesar de a professora A comentar que isso ocorre dentro das escolas estaduais, esse sentido pode ser estendido a outras instituições educativas, visto que este discurso está inscrito em uma formação discursiva (FD) de professor e por esse motivo, afetado pela história torna-se um discurso pedagógico que traz o sentido de que outras escolas e professores também passam, por estes mesmos problemas, pois o autor da narrativa não diz de qual instância desempenha a função de professor: estadual, municipal e/ou escola privada. Já na sequência da professora B: *“[...] realmente vc conseguiu retratar o que passamos em sala de aula, manda para um jornal, para ser publicado, quem sabe assim eles darão um pouco de valor para nós”*; este sentido se reitera a afirmação de que todos os professores passam pelos mesmos problemas diários, visto que este sujeito autor-leitor do *blog* professora B, pede ao professor Y, que mande a sua narrativa para um jornal para ser publicado e quem sabe obter ajuda de alguém para mudar este difícil panorama que se encontra a educação.

Mais uma vez, deparamo-nos com o pré-construído, isto é, o dizer discursivo, que em algum momento já foi dito, mas que volta no dizer dos sujeitos de forma inconsciente. Esses dizeres discursivos voltam permanentemente, retomando as palavras que já foram ditas. Conforme Orlandi (2001, p.36), “sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo sempre outras”.

Aqui, a presença da ideologia se apresenta de modo não transparente, pois segundo a concepção de Marx, ela se caracteriza como um canal de dominação de classes. Então, a classe dominante difunde suas ideias para que elas passem a ser ideias de todos. Essa ilusão da realidade é organizada de maneira que os membros da sociedade pensem, valorizem, tenham normas ou regras de conduta impostas pelas classes dominantes.

Segundo Brandão (2004, p. 22) “essa manobra camufladora vai fazer com que o discurso, e de modo especial, o marcadamente o ideológico, se caracterize pela presença de “lacunas”, “silêncios”, “brancos”, que preservem a coerência de seu sistema”.

Essas “lacunas”, esses “brancos”, estão presentes no discurso da professora B, de forma que quando utiliza o pronome pessoal “eles” ela inconscientemente recorre à memória discursiva, quando a categoria de classe do magistério, já em outras épocas históricas pediram ajuda a “eles”. Na verdade no discurso da professora B ecoam outras vozes que trazem à superfície do discurso as lutas do magistério com o governo, que afinal de contas segundo essa categoria, é o responsável pelas dificuldades da educação em geral. Entretanto a professora B não se coloca como sujeito de ação para mudar a situação do magistério enquanto classe trabalhadora, visto que ela pede para o sujeito-autor da narrativa que mande seu texto para o jornal a fim de obter ajuda. O sujeito autor-leitor professora B mostra simbolicamente a desunião da categoria enquanto classe, pois fica na esperança de que outros colegas da categoria resolvam a situação dela, de outros professores, enfim, da educação brasileira.

Já o sujeito-autor-leitor C pergunta: *“Por que ainda temos tantas pessoas se formando professores todos os anos querendo essas malditas aulas?”*.

Nessa SD do sujeito-autor-leitor professora C, está explícito um sentimento de revolta quanto à “malditas aulas”. Baseada nesse sentimento, não entende porque ainda há tantas pessoas fazendo licenciaturas. O sujeito-autor-leitor, professora C faz uma projeção enfática com o intuito de reforçar a imagem de que a educação está sem controle, planejamento e sem assistência dos governos. O sujeito-autor-leitor professora C nesse sentido, não declara a intenção de largar o magistério, prova em seu discurso pedagógico que está incomodada e decepcionada com os rumos que a educação vem tomando. Todavia, essa SD deriva para outros sentidos, isto é, o da reprodução da reprodução, já que há em seu discurso um ir e voltar, negando e ao mesmo tempo reforçando o desejo ou a permanência de ser professora. Althusser (1974, p. 55-56) fala nesse sentido:

[...] podemos então representar a reprodução das relações de reprodução da maneira seguinte, segundo uma espécie de <<divisão do trabalho>>: o papel do Aparelho repressivo do Estado consiste essencialmente, enquanto aparelho repressivo, em assegurar pela força (física ou não) as condições

políticas da reprodução das relações de produção que são em última análise *relações de exploração*.

O sujeito-autor-leitor professora C nesse sentido, não declara a intenção de largar o magistério, prova em seu discurso pedagógico que está incomodada e decepcionada com os rumos que a educação vem tomando.

Portanto, essa sistemática torna possíveis as condições políticas de controle dos Aparelhos Ideológicos de Estado, incluindo nessa perspectiva o aparelho escolar.

SD-2- Professora D- 22/04/2010:

*Caros colegas as vezes reclamamos por que não conseguimos o nosso objetivo em sala de aula. Por muitas vezes ficamos frustrados! Mas há algumas situações que me faz refletir e perceber que ser professor é um sacerdócio, um chamado. Nessa semana, por exemplo, conversei com um menino de 14 anos (meu aluno) é usuário de drogas, tentei mostrar o lado ruim (digamos que o lado bom seja flutuar...), e consegui fazer com que ele reflita, já é um começo... Na mesma semana uma adolescente me pediu o nome de um remédio para o aborto (nem em sonho eu falaria!), conversei muito e plantei algumas sementinhas ... Encerrando a semana eu percebi que o conteúdo ficou atrasado! mas o que importa eu pude ouvi pessoas, humanos que o nosso governo não ouve..... apesar de tudo eu amo a arte de ser professor.*

Nessa SD-2 percebe-se um processo de antecipação, ou seja, quando o sujeito “eu” coloca-se no lugar do sujeito “tu”, com a intenção (inconsciente) de antecipar-se quanto aos sentidos que suas palavras vão produzir no seu interlocutor. Esse processo direciona o modo como o sujeito “eu”, vai argumentar para organizar seu discurso, para que ele surta um efeito e não outro para o sujeito “tu”. Surgem então as FI (formações imaginárias) que projetam as imagens que o “eu” e o “tu” projetam de si e vice-versa. Estas FI é que vão apontar o lugar que os sujeitos “eu” e “tu” falam. Esse lugar de onde os sujeitos falam são submetidos às regras de projeções evidenciando através das imagens que esses sujeitos fazem de seu próprio lugar (de um ou de outro). A esse mecanismo chamamos antecipação. Dessa forma, nessa SD-2 pelo mecanismo de antecipação, o discurso do sujeito-autor-leitor professora – D remete à memória do discurso de que ser professor é um sacerdócio, um chamado, conforme mostra a seguinte sentença: “[...] *mas há algumas situações que me faz refletir e perceber que ser professor é um sacerdócio, um chamado*”.

Ocorre então, a reprodução da reprodução do Aparelho repressivo do Estado que mais uma vez coloca o seu aparelho ideológico – a educação – como reparadora dos problemas sociais das juventudes, mascarando as relações de exploração sofridas pelo contingente escolar.

O sujeito-autor-leitor professora D dessa SD-2 projeta também uma imagem bíblica do sacerdócio, colocando-se como divindade entre Deus e seus alunos, portadora do bem, da complacência e compreensão do mundo que a rodeia. A Bíblia tem como definição para sacerdócio:

O sacerdote é alguém que faz os sacrifícios, realiza os rituais e age como mediador entre Deus e o homem. Isto significa que ele é responsável por oferecer aquilo para o qual foi divinamente designado por Deus, que para executar os diferentes ritos e cerimônias referentes à adoração a Deus e ser um mediador entre Deus e o homem<sup>10</sup>.

Pelo seu discurso, ela tem por desígnio de Deus a benevolência de escutar os seres humanos (no caso os alunos) já que o governo não ouve. Por isso acredita que ser professor é uma arte (divina), justificando e reafirmando essa constatação com a seguinte sentença: “[...] apesar de tudo eu amo a arte de ser professor.....”

O sujeito-autor-leitor professora D expõe ainda em seu discurso que o governo não ouve os humanos. Nesse discurso pedagógico há a evidência de que os humanos não se restringem somente aos alunos, mas as juventudes em geral, que estão relegadas a segundo plano, quando se trata de políticas públicas para melhorar a condição juvenil.

SD- 3- Professora- E – 10/05/2011:

*Os alunos só querem copiar!!!!!!”  
Este é o meu primeiro ano como professora”.*  
Adorei os textos do professor - X, que exemplificam bem a sala de aula! Até porque os alunos são jovens, vão pra escola fazer amigos, namorar...  
*Eu fui aluna a pouco tempo, sei que é assim e não me esqueci! Não adianta mais querer aquela sala com todo mundo quieto sentado na carteira porque não vai rolar mais, o mundo dos alunos é dinâmico. Mas, mesmo os alunos tendo mudado, a tecnologia, a ciência, tudo ter mudado, mesmo assim uma coisa não mudou na escola: o vício de copiar. É isso o que realmente tem me irritado. Os alunos estão doutrinados!!!! Você leva alguma coisa diferente pra eles fazerem e vira bagunça. Tenta explicar e eles perguntam “Não vamos fazer nada hoje?”, (principalmente os alunos de 5ª série, oh criança pra gostar de copiar. Eles ganham o livro e querem copiar os*

<sup>10</sup> Disponível em [www.jesus.net.org.br](http://www.jesus.net.org.br).

*textos no caderno. Eu falo pra eles: “gente, o livro é pra ser lido, pra vermos as figuras, ele é de vocês, não precisa copiá-lo no caderno!” Vi uma comunidade no Orkut outro dia cujo nome era “O professor vai dar visto” e a descrição relatava o desespero dos alunos que não estavam copiando. Aí a gente pensa: ô risquinho que faz toda diferença! Como pode um visto ser mais importante que uma aula no laboratório, no computador? Não entendo o que acontece... aliás, acho que até entendo: é o hábito! É o estigma de escola ser lugar de copiar. Temos que mudar isso aos poucos e em união, senão não vai sair do lugar mesmo. Missão difícil? Sei que é. Mas é no que acredito, é pelo que eu quero lutar.*

Na SD-3- a sentença: “[...] os *alunos são jovens, vão para escola fazer amigos, namorar...*”, propaga a negação das juventudes que invalida a escola que os puniu por centenas de anos. Este movimento revela a saturação do “manual escolar”, cujas jovialidades não comportam mais a conspiração, o poder que por tanto tempo silenciou suas vozes aprisionadas nas políticas de coerção que os tornaram por tanto tempo obedientes e úteis ao corpo das prisões. Observamos ainda neste discurso do sujeito-autor-leitor- professora - E, que os jovens vão para a escola namorar, encontrar seus pares, ou seja, sociabilizar. Porém essa nova maneira dos jovens de sentir a escola é na verdade uma forma de “estar” dentro dela, refletindo seus modos de ser e se apresentar perante a ordem instituída. É a revolução do ser jovem, que por sua heterogeneidade vem aos poucos exigindo seu espaço, sendo então, a escola um ecossistema que não sobreviverá sem a presença transmutante das tribos pós-modernas. Assim, o sujeito-autor-leitor - professora – E, revela em seu discurso que os corpos presos em si mesmo da antiga escola moderna já se tornaram obsoletos. Hoje, a escola comporta outros corpos e subjetividade, conforme mostra a sequência a seguir da professora E: “*Não adianta mais querer aquela sala com todo mundo quieto sentado na carteira porque não vai rolar mais, o mundo dos alunos é dinâmico*”.

Podemos pensar que há neste discurso vários sentidos que se enredam nessa trama da discursividade no dizer da professora. O sujeito incorpora o discurso pedagógico utilizando uma linguagem informal. Essa ilusão do sujeito da evidência o sentido (já-lá) que dá a impressão de o sujeito ser o dono do seu dizer discursivo, logo a professora E, autora desta SD, se inclui como juventude que já conviveu como jovem aluna dentro do espaço de confinamento que caracteriza a escola e a educação como um todo. Nesse caso, a professora E, sujeito-autor dessa SD se projeta em sua subjetivação de seu lugar empírico como jovem aluna (no passado) para a sua posição no discurso – sujeito – professor. Aqui, o sujeito professor é

interpelado pela língua, pelo contexto sócio-histórico e ideológico. Por isso, a afirmação de “*que não vai rolar*” os corpos dóceis da escola moderna, traduz que a educação contemporânea busca corroer e desarticular o legado da educação tradicional, exigindo assim novas formas de ser e estar no mundo para compor nova concepção de educação para o futuro.

Entretanto, essas tribos que estão no embate por mudanças, são as mesmas que segundo a professora A em seu comentário no blog, “[...] *estão doutrinados!!!!*”. Essa doutrina é aquela que reflete ao jovem aluno a imposição de saber qual é o seu espaço dentro da sala de aula e na escola como um todo. O jovem aluno deve saber escutar e falar no momento propício e somente coisas pertinentes ao estudo. Além disso, a distribuição espacial que o coloca em seu devido lugar, nada mais é do que uma doutrinação que o ajusta ao seu espaço individualizado cujo objetivo final é a avaliação e classificação. Foucault em *Microfísica do Poder* (1984, p.106-107), fala a esse respeito:

A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber. [...] A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultados os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente ao exercício do poder.

Por isso, as tribos pós-modernas são afetadas pelo paradoxo da saturação, ou seja, concomitantemente à saturação, há um movimento inverso de aceitação e repulsa ao cérebro reptiliano do homem moderno, que fazem das tribos pós-modernas sujeitos reflexivos, isto é, são ao mesmo tempo causa e efeito da própria ordem estabelecida pelas instituições sociais que visam o poder soberano sobre as jovialidades. Nesse processo a professora E, como sujeito do discurso pedagógico e conhecedora dos ritmos da escola, coloca os dois extremos; tanto aquele jovem que adentra a escola celebrando o “estar junto” e ainda sentir-se parte desses corpos heterogêneos com suas roupas, cabelos, opções sexuais, esportivas e culturais enfim, celebrando as diferenças como aqueles que transmitem apatia, submetendo-se sem revolta ao aparelho doutrinário. Entretanto nesse meio efervescente de diferenças há segundo o discurso da professora E, um aparelho doutrinário que foi

incutido pela escola moderna e que afetam diretamente as ações dos jovens em relação ao processo pedagógico de aprendizagem, pois conhecem apenas a linha tradicional de ensino que não é co-construída pelo professor - das instituições educativas em geral - com estes jovens que na verdade deveriam ser a razão primeira para a concretização do saber. Logo, o processo ensino/aprendizagem está estigmatizado pela mera reprodução (cópia) do que é instituído como ensino nas instituições educativas brasileiras.

SD-4- Professora - F- 22/11/2011.

*Caros,*

*hoje presenciei algo, fiquei transtornada, revoltada, enfim, deixe-me contar... Ao entrar na sala, os alunos estavam conversando e um rapaz cantando um funk (que eu detesto, fala sério), pedi atenção da sala e o rapazinho ignorou! pedi que se por favor podia para de cantar até que ele disse se eu estava incomodada. Eu disse que sim!! ele disse que os incomodados que se mudassem! eu disse que a aula era minha!! então pedi que se não quisesse para então saísse, ele disse que a escola não era minha! se eu tinha comprado a escola.....eu me irritei e disse a ele que eu não era sua mãe!! (no sentido de tolerância) ele se irritou e disse pra tomar cuidado não podia ficar falando da vida das pessoas, se eu não tinha medo, ai ai como ele não saiu eu me retirei, o aluno foi suspenso, e me senti intimidada até pra abrir um BO, minha PA subiu e fui ao médico, moral da história.....o professor deveria evitar o confronto... detalhe o rapazinho acabou de sair da fundação casa.....gente eu precisava desabafar! Estou triste, somos manipulados a tolerar certas situações, eles (alunos) podem tudo!! nós não manter a classe sempre, estou pirando.....*

A SD-4 do sujeito-autor-leitor-professora F projeta uma imagem de conflito entre professor e aluno no em sala de aula. Nessa projeção, fica claro que o jovem para o sujeito-autor-leitor-professora F está na condição de aluno fragmentado, ou seja, aquele que não possui uma identidade própria como aluno pertencido ao espaço do saber. Esse fato indica que a professora F se preocupa apenas com as designações pedagógicas a cumprir em relação ao jovem aluno. Fica claro nessa imagem discursiva do sujeito autor-leitor-professora F, que este coloca-se como proprietário do aparelho escolar e não um local de sociabilização e difusão de saberes e que só justifica sua existência em função do aluno. Este sentido está contido na sequência a seguir quando o sujeito-autor-leitor expressa em seu discurso: “[...] eu disse que a aula é minha!!”. Observamos que nessa SD-4 o aluno não é reconhecido como jovem ou adolescente com necessidades específicas, isto é, em sua heterogeneidade. O sujeito-autor-leitor-professora F dá ênfase a essa sua desconexão com o jovem estudante, já que nem mesmo o chama pelo nome. Aliás,

o sujeito-autor-leitor-professora-F o chama com desprezo, querendo talvez reduzi-lo à sua “pequenez” ou ainda colocá-lo em seu “lugar”, marcadamente imposto pelo discurso pedagógico do poder, conforme podemos observar nas seguintes sequências: “[...] *pedi atenção da sala e o rapazinho ignorou.*”, “[...] *o aluno foi suspenso.*”, “[...] *abrir um BO.*”, “[...] *detalhe o rapazinho acabou de sair da fundação casa...*”.

No entanto, esta circunstância do jovem ser afetado pelo discurso de poder do sujeito-autor-leitor-professora-F acaba por rechaçar qualquer possibilidade desse aluno instaurar um diálogo com a professora e a escola. Na condição de estar sendo julgado e avaliado por essa representante do aparelho escolar, o aluno coloca-se em posição de resistência frente à atitude do sujeito-autor-leitor-professora-F, que é a simbologia da repressão do Estado, e a ameaça, como mostra o seguinte excerto: “[...] *ele se irritou e disse para tomar cuidado.*”, “[...] *se eu não tinha medo.*”. Além disso, o jovem aluno em sua resistência revela em seu discurso a sua interpelação pela ideologia e também acionando o dispositivo da reprodução da reprodução, esse processo do fazer discursivo do aluno esconde, apaga nas tramas do seu discurso que a escola é para todos, como fica evidenciado nas sentenças a seguir: “[...] *ele disse que a escola não era minha! se eu tinha comprado a escola.....*”

Nesse sentido, a escola mostra-se desconexa da sua relação com o aluno, pois ela não o reconhece como juventude em construção, que pertence a uma comunidade heterogênea e que por esse motivo deve ser tratado de acordo com as suas especificidades.

Em consequência disso, ocorre a desinstitucionalização da condição juvenil, pois o jovem na era pós-moderna, assujeitado a um contingente de informações pelos meios de comunicação, acabam por deslocar-se do sistema escolar como instituição socializadora para outros sistemas que não a escola.

Sibilia (2012, p. 78) assevera:

Isso ocorre por um motivo que talvez seja mais simples do que parece: em vez de ter sido moldada nos meios disciplinares que costumavam ser hegemônicos até algum tempo atrás, sua subjetividade se constitui na experiência cotidiana muito mais mediática e mercantil da contemporaneidade. Hoje, quando a criança chega à escola, ou quando o jovem ingressa na universidade, é comum que se constate esse choque porque sua subjetividade pedagógica não foi convenientemente pré-formatada. Além disso, essa configuração tampouco acaba por se produzir como efeito das práticas e dos discursos que ocorrem dentro de

cada uma dessas instituições educativas, pois estas perderam o poder de gerar subjetividade capaz de habitá-las.

Essa desestruturação da escola como aparelho disciplinar demonstra que a escola tradicional moderna não representa mais um significado de valor acerca dos ensinamentos daquela época. Assim, a insistência de uma proposta pedagógica calcada na disciplina e na moralização traduz um esvaziamento do espaço escolar que se caracteriza muitas vezes pelo desencontro entre professor/aluno, causando um desconforto permeado por fracassos. Fica claro que esta sistemática disciplinadora contentora de processos de avaliação, de exclusão e também de poderes instituídos, afetam não só o aluno, mas, os docentes na forma recíproca de sentimentos contraditórios e até mesmo instaurador de violências dentro da escola.

Portanto, nessa perspectiva a educação deveria ter como premissa a valorização do outro, instituindo uma relação humana, deixando para trás a educação disciplinante da modernidade, para enfim, constituir um vínculo com as jovialidades excluindo o edifício instituído sob os alicerces do panoptismo.

SD-5- Professor-G- Amor à Escola - 01/04/2014:

*A duas semanas atrás, ao chegar em uma das minhas salas de aula do Ensino Médio, deparei-me com a mesa do professor destruída. Chamei a atenção dos meus alunos dizendo: “Isso é destruição de patrimônio pago pelos nossos impostos”. A resposta de um dos presentes foi: “Por isso deveríamos ter algo melhor”. Logo pensei: Nem em minha casa tenho uma mesa de estudo tão boa quanto aquela. O que seria necessário para conscientizar que podemos não ter o melhor, mas o que temos é o melhor que falta a muitos.*

Nesta SD-5 o professor-autor-leitor-G, há uma articulação do sujeito com o interdiscurso, pois em seu dizer ecoam outras vozes que já fizeram este mesmo discurso. Ocorre então, o efeito de interdiscurso já que o sujeito-autor-leitor-professor-G, tem em seu dizer a memória discursiva silenciada, de modo que o seu fazer discursivo tenha determinado sentido e não outro. Logo, o sujeito autor-leitor-professor-G apoiado em seu lugar discursivo de professor-educador projeta a imagem de que tem por “obrigação” orientar seus jovens alunos de Ensino Médio a cuidar do patrimônio público, já que são os cidadãos (jovens alunos) que frequentam a escola e também os professores, pais e sociedade que pagam os impostos para melhores condições de educação, conforme trecho destacado: “[...] Chamei a

*atenção dos meus alunos dizendo: Isso é destruição de patrimônio pago pelos nossos impostos”.*

Observamos que o sujeito-autor-leitor-professor-G identifica-se com a imagem de contribuinte, por isso a necessidade de preservar o patrimônio público. O sujeito-autor-leitor-professor-G revela também nesse processo, sua identificação com o seu lugar discursivo de professor, pois reflete a imagem a da desvalorização da classe do magistério perante o governo, já que nem mesmo em sua própria casa tem condições de ter uma mesa de estudo como a da escola pública ( pública porque no caso o professor é temporário, contratado pelo governo) que geralmente estão em precárias condições. O sujeito-autor-leitor-professor-G reitera com a seguinte sentença: *“Nem em minha casa tenho uma mesa de estudo tão boa quanto aquela”.*

Já o jovem aluno também traz em sua discursividade a imagem de que o governo não valoriza a educação e tampouco as juventudes que frequentam os seus bancos escolares. Quando o aluno diz: *“Por isso deveríamos ter algo melhor”*, subtende-se em seu discurso que o governo não aplica de forma correta os impostos pagos pela sociedade, de forma que expõe seu descontentamento com o governo em relação aos tributos, que afetam negativamente a qualidade da educação brasileira.

Esse cenário descrito pelo sujeito-autor-leitor-professor-G demonstra que mesmo no interior dos AIE (mais especificamente nesse caso a escola) há um processo de reversibilidade, ou seja, os AIE podem ser além de alvo de luta de classes, pode ser também o local de instituição dessas lutas. Althusser (1974, p. 49) pondera:

[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes e por vezes de forma renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes pode durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate.

No entanto, ocorre também nessa SD-5 inscrito no dizer discursivo do sujeito-autor-professor-G a reprodução da reprodução, ou seja, é o AIE, se apropriando e “induzindo” imperceptivelmente no discurso pedagógico do sujeito-autor-leitor-professor-G que - devemos professores, alunos, sociedade e educação nos

contentarmos com o que temos, pois é o que o Estado pode oferecer de melhor para o “desenvolvimento” da educação. Isso se evidencia no discurso final do sujeito-autor-leitor-professor-G - “*O que seria necessário para conscientizar que podemos não ter o melhor, mas o que temos é o melhor que falta a muitos*”.

Logo o sujeito-autor-do-discurso-professor-G, transparece em seu dizer discursivo que todos devem se contentar com o que tem, resignando-se com o que lhe é oferecido por outros ou pelo governo, expõe mais uma vez a fragilidade da classe trabalhadora do magistério frente poder institucionalizado dos AIEs.

## **BLOG SOS – Professor**

Passemos finalmente às sequências discursivas do *Blog SOS Professor*. Informamos que estas SDs estão relacionadas aos artigos referentes à disciplina e relação professor/aluno todas referentes ao mês de janeiro a outubro de 2013. Colocamos os artigos da autora do blog Roseli Brito para melhor contextualizar os comentários. Os artigos e comentários foram colocados exatamente como estavam no *blog*. Para a escolha da SDs utilizamos primeiramente as que se referiam a jovens, adolescentes. As SDs que contém o vocábulo aluno só foram escolhidas se evidenciasse referência de que o aluno fosse pertencente à condição juvenil.

Artigo - 1 - Qual o seu maior problema na sala de aula?

*Na pesquisa enviada aos Professores foram respondidas seis perguntas, abaixo estão as respostas para a primeira pergunta.*

*1. Qual é o seu maior problema na sala de aula*

*. indisciplina 75%*

*. falta interesse e compromisso dos alunos 20%*

*. alunos com dificuldades de aprender 5%*

*Como já era esperado a indisciplina dentro da sala de aula apareceu na maioria das respostas. É de consenso geral que os Professores estão sofrendo muito, pois o ambiente fica muito tenso e tumultuado, o que gera um forte desgaste emocional.*

*Correção do problema: criar e implantar um Programa de Gerenciamento da Sala de Aula que tenha regras claras de procedimentos e consequências.*

*- Falta de interesse e compromisso dos alunos:*

*Este problema está diretamente ligado as estratégias e metodologias com que são trabalhados os conteúdos escolares, bem como ao relacionamento Professor x Aluno. A falta de interesse e compromisso dos alunos pode revelar-se de forma apática e passiva ou ir ao outro extremo na forma de rebeldia e indisciplina.*

*Correção do problema: Rever as estratégias utilizadas, adotar novos recursos para cativar a atenção dos alunos por meio da criatividade, uso de atividades dinâmicas, lúdicas, pois desta forma será possível começar a trabalhar as atitudes e comportamentos dos alunos bem como a inserção de valores morais.*

*- alunos com dificuldades de aprender:*

*Alunos que por motivos variados apresentam dificuldades de aprendizado requerem do Professor um esforço extra, já que é preciso pensar em estratégias diferenciadas dos demais alunos.*

*Correção: levantar as causas das dificuldades de aprendizado, criar um Plano de Ação com as devidas intervenções tanto em sala de aula, como no lar.*

*Os Professores precisam de um Plano de Gerenciamento efetivo do processo de aprendizagem. Assim caberá aos envolvidos: Direção/Coordenação/Professores discutirem juntos as melhores soluções, bem como também criarem ações para que a Família possa ser orientada a fazer os ajustes no lar.*

*O processo de aprendizagem envolve vários personagens, cada qual com seu papel definido. Jamais o Professor poderá sozinho, desempenhar todos os papéis, e nem cabe a ele esta tarefa, para isso é preciso que todos os envolvidos estejam cientes e sintonizados com o papel que tem a desempenhar e serem cobrados por isso.*

*Tarefa: Discutam na próxima Reunião Pedagógica, qual é o papel que a Escola espera que seja desempenhada pelo: Professores, Pais e Alunos.*

*Listar a responsabilidade de cada um quanto aos objetivos a serem alcançados, depois criem ações que cada um deverá cumprir ao longo dos bimestres. Assim ficará fácil monitorar o processo, bem como cobrar os envolvidos.*

#### SD-1 – Sujeito-autor- leitor-Professora-A -27/06/2013:

*Vejo que a indisciplina, em grande parte, se deve à realidade atual: uma grande transformação social. Os apelos gerais, as ofertas, as escolhas são sem limites. A maioria absoluta dos jovens não consegue se concentrar. Eles não conseguem viver sem os aparelhos eletrônicos. Na mesma proporção, os pais não conseguem pôr disciplina na vida dos filhos. Eles entendem que mandam em tudo e em todos. E mais do que tudo isso, há um conceito errado sobre escola. Ninguém vê uma escola como uma empresa, onde se precisa cumprir normas e agir com disciplina e respeito. Além disso, a legislação faz muita besteira: dá direitos de sobra e deveres de menos. Dentro dessas manifestações, é preciso exigir mudanças nas formas de gerenciar educação. É preciso exigir programa de capacitação dos Professores, exigir mais competência e pagar decentemente.*

Nesta SD-1 o sujeito-autor-leitor- professora- A revela que a escola que a não é receptiva à geração de jovens. Ela reforça a ideia de que a escola não é atrativa ao aluno, pois ele não consegue concentrar-se em seus estudos e atividades propostas em aula. O sujeito-autor-leitor-professora-A destaca ainda que a educação deveria se assentar na lógica do mercado, de modo que a escola se transformasse em um produto desejável de ser consumido.

Esse processo desencadearia na escola uma nova proposta de fazer educação, pois os meios tecnológicos de entretenimento estão em alta com as juventudes, competem com a escola, que muitas vezes não adere às mídias de comunicação e entretenimento, perdendo espaço e colocando em risco sua vida (da

escola) como instituição permanente de valores universais de educação. A esse respeito Sibilia (2012, p. 66), em *O Desmoronamento do Sonho Letrado: inquietação, evasão e zapping*, comenta:

Como quer que seja, e pelo menos até agora, a tríplice aliança entre meios de comunicação, tecnologia e consumo costuma competir com fortes chances – e, por conseguinte, não raro com sucesso – por conquistar a atenção e as graças do alunato do século XXI.

O sujeito-autor-leitor-professora-A destaca que essa mudança nos paradigmas da escola, cujo retrocesso frente ao tecnológico vem causando sérios problemas de indisciplina e evasão, conforme a sentença que segue: *“Os apelos gerais, as ofertas, as escolhas são sem limites. A maioria absoluta dos jovens não consegue se concentrar. Eles não conseguem viver sem os aparelhos eletrônicos”*.

O sujeito-autor-leitor-professor-A coloca ainda que os pais não conseguem disciplinar os filhos, sendo que nesta condição os jovens se tornam autoritários. Esse comportamento de “desobediência” cresce mais ainda porque as leis amparam os jovens menores que segundo a professora A *“[...] dá direitos de sobra e deveres de menos”*.

Aqui o sujeito-autor-leitor professor-A projeta a imagem de que o Estado ampara o aluno em suas políticas de legislação, ou seja, executa a leis de direitos, mas não cobra os deveres das juventudes como jovens cidadãos.

A professora A coloca ainda que a necessidade de capacitar os professores, exigindo excelência no seu trabalho e pagar um salário justo por ele.

Mais uma vez é exposto pelo viés discursivo outras vozes que produzem o sentido de que o governo não valoriza o trabalho dos professores e desta forma, não há como capacitá-los, pois o salário pago atualmente não viabiliza que o professor participe de um programa de formação e capacitação.

Por fim, concluímos que nessa SD-1 que os jovens estudantes no funcionamento discursivo revelam um confronto de entrega e resistência ao aparelho escolar, visto que mesmo não se conectando as suas regras, os corpos juvenis continuam presos às pedagogias disciplinantes, o que acaba por causar o desajuste, destituindo a autoridade dos aparelhos escolares e gerando o esgotamento, desperdiçando a oportunidade de renovar a experiência do fazer pedagógico

vinculado ao sistema midiático mercantil que tanto prendem a atenção das juventudes da contemporaneidade.

## Artigo-2- O Perfil do Professor e a Indisciplina

*Pare um minuto para pensar na seguinte hipótese: Se os seus alunos fossem inquiridos sobre o que acham de você, qual seria a resposta deles? Você acha que eles lhe respeitam? Admiram? Ignoram? Consideram você uma (um) tirana (no) ? Acham sua postura digna? Acham que você é educada (o)? Os seus alunos acham que a sua opinião tem valor e merece ser ouvida?*

*Mas, o que tem a ver saber o que os alunos pensam de você? Em muitos casos a indisciplina na sala de aula está associada a imagem que os alunos fazem do Professor.*

*Se algumas das respostas encontradas foram negativas, então você tem um sério problema de relacionamento interpessoal com os seus alunos. Isso ocorre quando o relacionamento ocorre de forma unilateral, ou seja, apenas um dos envolvidos tem a primazia sempre.*

*Isso ocorre também o aluno vê falta de integridade e congruência na fala e no comportamento do Professor, quando isso acontece, tenha certeza, o caminho estará aberto a indisciplina na sala de aula. Afinal quem respeitará um Professor que pede silêncio gritando? Ou que pede para que o aluno seja justo, quando esse mesmo Professor se utiliza de ameaças e intimidações?*

*O bom relacionamento é uma mão de duas vias, ou seja, implica que ambos saibam ouvir, falar, argumentar para que possam chegar a um consenso ideal na resolução de qualquer questão. Neste tipo de relação ambos conseguem crescer, pois amadurecem tendo de lidar com conflitos e situações limite no dia a dia.*

*Agora, como isso ocorre no dia a dia da sala de aula e dentro da Escola como um todo? Bem, o Professor precisa sair de uma postura rígida, autoritária e atuar mais como um líder usando de autoridade para gerir o processo pedagógico. Veja abaixo os dois perfis:*

*O Professor que tem autoridade.*

*O Professor que é autoritário.*

*Sabe conversar, ouvir, falar de modo respeitoso e tranquilo.*

*Grita, vocifera, esbraveja, murmura.*

*Respeita opiniões e sabe argumentar ameaça com notas baixas e reprovação.*

*Sabe mediar conflitos ameaça com advertências, suspensão, e envio a Coordenação/Diretoria.*

*Discute as regras de forma coletiva Impõe normas e regras de forma arbitrária.*

*Sabe realizar gerenciamento da sala e do processo pedagógico.*

*Por não dispor de ferramentas e estratégias sempre se utiliza de coerção.*

*Mas, como sair do modo autoritário e atuar com autoridade? Basta aprender e começar a praticar as atitudes que mudarão o tom desse relacionamento.*

*O Professor que tem autoridade ganha o respeito e a admiração de todos porque:*

- é competente no que faz, pois domina os conteúdos;
- tem estratégias criativas para estimular a curiosidade dos alunos;
- está sempre por dentro de novas estratégias e novas tecnologias;
- realiza sempre cursos de formação continuada;
- é modelo de integridade e boas maneiras para todos os seus alunos;
- enxerga além do plano de ensino e procura estimular os talentos dos alunos- procura conhecer como “funciona” a cabeça do jovem, seus interesses e comportamento.

- sabe “traduzir” o conhecimento na linguagem e dentro da realidade da criança e do jovem

O ser humano é um ser emocional, e o seu aluno jamais lhe respeitará apenas porque você tem um diploma dizendo que é o Professor. O respeito e admiração surgirão quando ele tiver certeza do tipo de pessoa que está por baixo do título e do diploma. Esta autoridade é conquistada quando esse aluno comprova que você se importa, quando você demonstra atitudes proativas, bons exemplos e competência naquilo que você faz.

Então é hora de refletir se o relacionamento que você tem hoje com seus alunos é positivo ou não. Se ainda não for, então onde será preciso ajustar?

O que deve ser modificado ou melhorado? Só tem um jeito de saber isso: perguntando. Aqui vai uma tarefa para você fazer amanhã: Peça para os alunos dramatizarem, desenharem, cantarem, e se for preciso: peça para eles falarem!!

Então, ficou curiosa (o) para saber o que eles pensam de você? Aguardo seus comentários.

## SD-2- Sujeito-autor-leitor-professora-B:

*Primeiro os pais devem ser educados, para depois, educarem seus filhos. O que aprendemos na faculdade é totalmente fora da realidade. Os teóricos e especialistas em educação, deveriam passar pelo menos dois anos em cada série em escolas públicas de periferia mesmo, para depois, julgar se os professores brasileiros sabem ou não trabalhar. Pois o que vejo na prática, são profissionais totalmente comprometidos e apaixonados pelo que fazem, mas quando deparam com a realidade.... sentem-se completamente perdidos e desmotivados, pela clientela que encontram, as condições de trabalho, e não mais que importante, o salário baixíssimo. Tudo isso leva ao desencanto e total desespero. É fácil julgar, quando não está dentro de uma sala de aula cheia, com alunos totalmente rebeldes e sem o mínimo de respeito, que vão a escola só para agredir, eles sabem que não acontece nada com eles, que a lei está a favor deles e contra o professor. Nós somos sozinhos dentro de sala, sem proteção nenhuma, correndo todos os riscos. Quando chegamos a gritar, ou outra coisa do tipo, é na busca desesperada em fazer algo para tentar, amenizar uma situação de conflito, para ver se consegue pelo menos passar o mínimo possível. Nós professores pensamos dia e noite nos nossos alunos, vivemos buscando, planejando, etc., passamos a vida na eterna esperança de dias melhores..... Somos sonhadores de um mundo melhor.*

Nesta SD-2- averiguamos que o sujeito-autor-leitor-professor-B projeta uma imagem de revolta com a situação da educação e indisciplina dos alunos, ela coloca que os pais dos discentes não são educados conforme mostra o excerto seguinte: “Primeiro os pais devem ser educados, para depois, educarem seus filhos.” A professora B em seu fazer discursivo reflete a imagem de que se os pais não educam seus filhos, eles serão uma juventude indisciplinada na escola. Por outro lado, o sujeito-autor-leitor-professora-B demonstra ser adepta aos moldes da escola moderna exercendo o seu poder pedagógico pelo poder e coerção. Dessa forma, os jovens alunos estão frequentemente subjulgados pelo discurso do saber, apoiado no fator científico possibilitando um efeito de verdade do lugar de onde o sujeito-autor-

leitor-professora-B fala. Logo, o discurso do sujeito-autor-leitor-B prega o discurso pedagogizado da eficiência. Araújo (2002, p. 4-5) discorre:

Dentre as consequências negativas do modelo técnico/cientificizante proveniente da sociedade moderna tecnicizada, está o indivíduo treinado, pedagogizado, pois reúne a capacidade de habilitar com recursos educacionais básicos a criança e o jovem, com a capacidade de fornecer os mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade.

O sujeito-autor-leitor descaracteriza seu próprio discurso de saber /poder quando reflete na imagem de seu fazer discursivo, que os especialistas em educação nunca estiveram em aula, e não conhecem a juventude escolar, conforme sequência a seguir: *“Os teóricos e especialistas em educação, deveriam passar pelo menos dois anos em cada série em escolas públicas de periferia mesmo, para depois, julgar se os professores brasileiros sabem ou não trabalhar”*.

O sujeito-autor-leitor-professora-B revela ainda sua condição de insatisfação com os rumos da educação, pois se acha sem apoio dos pais ou do governo e mesmo assim acredita que os professores são sonhadores, e lutam pelo melhor, conforme revela o trecho seguinte:

*“Nós somos sozinhos dentro de sala, sem proteção nenhuma, correndo todos os riscos. Quando chegamos a gritar, ou outra coisa do tipo, é na busca desesperada em fazer algo para tentar, amenizar uma situação de conflito, para ver se consegue pelo menos passar o mínimo possível. Nós professores pensamos dia e noite nos nossos alunos, vivemos buscando, planejando, etc., passamos a vida na eterna esperança de dias melhores.... Somos sonhadores de um mundo melhor”*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa com o título *Juventudes e Escola na Cultura Contemporânea – Análise do Discurso de professores em Weblogs* tem como intuito compreender o discurso dos professores sobre as relações entre juventudes e mundo contemporâneo, de modo a analisar a produtividade política de tal discurso e suas implicações sobre as políticas educativas. Buscamos também elucidar a partir dos discursos dos professores, como ocorre o processo de mobilização das juventudes para a sua relação com o saber, bem como os efeitos de sentido que esses discursos pedagógicos assumem diante dos gestos de interpretação dos sujeitos aprendentes. Teve ainda por objetivo analisar entre as juventudes e escola no mundo contemporâneo, desvendando seus modos de ser e agir, problematizando suas repercussões nas práticas de sala de aula. Buscamos ainda refletir sobre as consequências que estes movimentos trazem para a educação a partir do lugar que as juventudes ocupam frente à socialização das juventudes na escola contemporânea.

Este trabalho calcado na AD Francesa de Michel Pêcheux, utilizou como corpus de estudo as sequências discursivas dos comentários de professores acerca das juventudes. Para isso utilizou-se os seguintes *blogs*: *Diário do Professor - A Educação como Ela é* – categoria Reflexões e Desabafos, *Diário de Classe Professor Temporário* – categoria Diário de Classe e *SOS Professor* de Roseli Brito.

Para entendermos os rumos da educação na escola contemporânea, precisamos voltar ao passado, perpassando os aspectos históricos da juventude e sua relação com o campo educacional. Vimos que na Idade Média a sentimentalização da Infância - (Aries (2006) - era muito diferente do que temos hoje em relação à afetividade e proteção das crianças e jovens. Nessa época, as crianças não eram consideradas em suas especificidades, nem mesmo em seus trajets, já que meninos e meninas após as primeiras idades passavam a vestir-se como adultos. Somente a partir do século XII, que a sociedade começa a mudar sua visão do sentimento da infância, não o sentimento de afetividade, mas o de consciência das particularidades do ser infantil. Outro fator que desfavorecia o sentimento amoroso era a mortalidade infantil que nutria ainda mais o desapego ao pequeno ser. A partir do século XV, a religião reforça o sentimento amoroso ao infante, visto que reconhece os pequenos como seres que possuem alma logo, são

imortais. Essa concepção gerou uma atenção maior à sobrevivência das crianças. Vimos também que na modernidade, as idades de vida das crianças foram categorizadas, dessa forma os infantes não mais se misturavam aos adultos. Houve ainda nesse período, um movimento separatista da burguesia, cujo contato com o povo e a multidão não eram mais práticas dos infantes burgueses. Nasce então desse movimento uma nova perspectiva, isto é, o enclausuramento e a disciplina na vida escolástica da Idade Média. A partir do século XIII o colégio se institui como abrigo para estudantes pobres, instituição esta mantida por doações. É nesse período que o colégio se constitui como sistema hierárquico de disciplinamento e autoritarismo. Decretado em 1719, a pedagogia da clausura dá origem ao regime de internato obrigatório para crianças, “vagabundos” e “miseráveis”, onde seriam educados, não havendo distinção entre pobres, nobres e burgueses, todos participavam desse regime escolar. A educação torna-se então, um regime de disciplinamento e regulação dos infantes e jovens, dando origem às humilhações “pedagógicas” e castigos corporais sem distinção de classe. Outra forma de castigo para os que não atingissem a meta em seus estudos era o exame, que vem solidificar as relações de poder exercidas pelos mestres e diretores (topo da hierarquia) de forma bem marcada pelos lugares que estes ocupavam no sistema de dominação.

Evidencia-se nessa dinâmica que a educação perpassa pelas vertentes do saber e do poder onde os sujeitos produzem e reproduzem subjetivamente. Nasce assim, o panoptismo escolar, entre os séculos XIII e XIX, que se alicerça na disciplina do vigiar e punir, a fim de adestrar os corpos infantis e dominar seus comportamentos. Esse panoptismo contribuiu para a uniformização cultural das escolas modernas, de modo que esta foi desencadeadora de subjetividades produzidas em seus sujeitos, consolidando os processos disciplinares modernos.

Aqui no Brasil, as crianças e jovens também tiveram sua parcela de sofrimento para se tornarem pessoas com direitos e deveres que a idade lhes exige. Foi então, que a partir da Proclamação da República em 1822 que a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e de deveres. Esses direitos e deveres tiveram como premissa a culpabilização, a punição e a exclusão desses jovens do convívio social, caso fossem julgados como infratores, sendo que em 1830, surge o Código Criminal do Império, responsabilizando crianças de 7 a 14 anos por infringir a lei. Logo, esses jovens eram levados às casas de

correção ou reformatório, ou seja, a reclusão do menor. Salienta-se que neste processo não há intervenção socioeducativa. Ainda no Brasil Império, vimos que a educação de crianças e jovens ficava sob a responsabilidade de instituições religiosas que acolhiam órfãos, infratores e rejeitadas pela família (Roda dos Expostos) nas Santas Casas de Misericórdia.

Já em 1890, o Código Penal Republicano reduz a idade penal de 14 para 9 anos de idade. O Estado coloca sob a responsabilidade das famílias e das instituições de acolhimento a educação das crianças e jovens. Somente em 1940 o Decreto Lei nº 2848, dá aos juizes da vara dos menores o poder de dar um destino às crianças e jovens abandonados ou infratores (suspensão, perda do pátrio poder ou reclusão). Em 1979 sob a Lei nº 6697 dá origem ao Novo Código de Menores que não faz distinção entre crianças e jovens infratores ou abandonados, ficando sob a responsabilidade do juizado da infância e da juventude a questão da educação. Finalmente em 1988 com a Constituição Federal originou-se a lei nº 8069 de 1990 criando o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que lhes garante proteção integral estando a criança ou adolescente sujeito à medida socioeducativa ou protetiva.

Por isso, a institucionalização de crianças e jovens foi um marco para instituir os direitos dos menores à educação. Nesse período as crianças passaram a adquirir o direito de proteção e educação integral. Dessa época até nossos dias, vimos que a educação pouco mudou seus mecanismos pedagógicos, ela continua sob a égide da modernidade.

Constatamos nos discursos pedagógicos dos professores que a escola contemporânea tem se tornado ao longo dos anos, uma barreira cada vez mais difícil de transpor, calcada nos preceitos modernos de educação. Sob os pilares dos valores morais e hierárquicos, a escola continua em luta para manter sob os seus domínios o cumprimento das rotinas de controle e obediência, cujos regulamentos submetem os corpos juvenis em um enquadramento espaço/temporal que se estende também aos pais e professores como instituído. Caso contrário, haverá penalidades e sanções estabelecidas por códigos e estatutos das instituições escolares contemporâneas, conforme revelam os comentários dos professores nos *blogs* analisados. A escola contemporânea vem demonstrando cada vez mais sua fragilidade em relação a essas referências tradicionais, de forma que os preceitos solidificados não correspondem mais às demandas produzidas pelas jovialidades.

Por esse motivo, vemos refletido nos discursos pedagógicos dos professores nos comentários dos *blogs*, que a escola atual está cada vez mais distante dos corpos e subjetividades que sobressaem por entre seus muros e paredes. Dessa forma, revelado também nos discursos dos professores, o movimento de transgressão estética refletida nos modos de ser das jovialidades, que acabam por repudiar qualquer forma de subordinação e domínio. Por isso, os conflitos e embates entre professores e jovens, revelados nos discursos pedagógicos contidos nos comentários dos *blogs*.

A escola hoje continua hegemônica, fragmentando o jovem, anulando sua identidade juvenil. Ela permanece reproduzindo os Aparelhos Ideológicos de Estado que afetam tanto os alunos como os professores. Dessa forma ambos se sentem desvalorizados e o jovem deslocado em um ambiente que não leva em consideração as suas subjetividades.

Além disso, nas análises dos discursos pedagógicos dos professores, pudemos constatar que a escola atual continua presa aos métodos tradicionais do vigiar e punir. Punição esta que se dá por suspensões, exames, humilhações e exclusões. Todo esse cenário reflete em baixos índices de aprendizagens e evasões, como mostram as pesquisas em educação e o IDEB. Este desajuste da prática pedagógica se dá por intermédio dos discursos pedagógicos autoritários, conforme revelado nos comentários dos *blogs* quando os professores se intitulam, por exemplo, como “donos da sala de aula”, como “autoridades” e como “donos do saber”, instituindo dessa maneira o discurso de poder que lhe é conferido devido a sua posição discursiva de professor e, portanto, representante da verdade científica. Assim, os sujeitos professores dos discursos dos comentários dos *blogs* não consideram a categoria juvenil como seres heterogêneos, pertencendo a um grupo determinado e com sentimentos comuns e por isso, universalizam o ensino que de forma alguma traduzem algum sentido para as juventudes da geração midiática.

A educação está hoje, está em movimento, na era da modernidade líquida, onde as linguagens das juventudes se tornam cada vez mais pluralizadas, emergindo desse sistema a sociabilização, em que a relação espaço/temporal já não tem tanta importância, pois é no fluir das relações que os saberes se instituem e apontam para um novo sistema de ensino, onde a categoria juvenil constituída de sua identidade coletiva, busca por meio de suas práticas culturais inserirem-se em

um novo projeto educativo, de forma que estes protagonistas juvenis sejam sujeitos dessa nova prática pedagógica.

Observamos então, que a escola se encontra em uma crise paradigmática, onde as jovialidades suportam os valores da modernidade sólida, e o corpo docente se encontra inquieto e sem perspectivas e crenças na educação. Podemos perguntar: os professores que assistem às mudanças nos referenciais das instituições educativas tradicionais e persistem em manter a solidez da escola moderna, estão intactos a esse novo comportamento juvenil? Estão os docentes ainda protegidos na relação saber/poder dessas circunstâncias modificadoras de comportamentos juvenis e da emergência das novas formas de aprender e estar na escola?

Arroyo (2009), orienta para a necessidade de que o corpo docente repense a imagem das jovialidades do século XXI, porque a presença do jovem é marcada na escola não pela sua indisciplina, mas por suas atitudes, formas de agir, pensar e sentir suas vivências. Os professores em parte, revelam estar atônitos com o protagonismo juvenil, que de certa forma quer demonstrar uma outra lógica de vivenciar o conhecimento, a escola e a relação professor/aluno. No entanto, é posto aos docentes o desafio de refletir sobre o seu imaginário profissional, visto que por uma questão cultural e social a infância, a juventude e por fim, a educação tem pela visão do professor um perfil idealizado, cujas condutas juvenis correspondem ainda, àquelas crianças e jovens em sua docilidade e subserviência modernas. Por isso, há um conflito doloroso no âmago docente. A pedagogia e a docência oficiaram há séculos a responsabilidade de a escola instruir e moldar os corpos juvenis para viver em sociedade. Todavia, essa responsabilidade não tem sido tarefa branda, já que atualmente o professor, professora não está desapegado do saber/poder instituído pela modernidade. A obviedade da quebra dos valores instituídos pela modernidade em relação à escola, só vem reforçar que o protagonismo juvenil reivindica o direito de escolha de ter uma escola e um docente que olhe e escute o que ele (o jovem) tem a dizer. Mas como solucionar estes conflitos instaurados entre escola, docentes e juventudes?

Primeiramente é importante entender o sistema escolástico, que desde a sua implementação submeteu tanto os docentes quanto os alunos a uma política de ordenamento e controle, ambos vítimas dos dispositivos de poder do Estado, que almeja a “ordem e o progresso”.

No entanto, as vozes docentes e discentes que ecoam nos discursos no interior das instituições educativas concentram-se no mesmo eco, demandando como categorias juvenil e docente, uma escola democrática, que edifique o trabalho do professor, com condições de agir com autonomia, tanto no âmbito gestor, como no pedagógico, como ainda na questão de políticas salariais para professores. Por sua vez, as vozes juvenis também ecoam por participação nesta escola democrática a fim de serem reconhecidos como sujeitos sociais, que trazem em sua bagagem de vida a indiferença, o abandono, a incompreensão, a invisibilidade de sua jovialidade e as necessidades desses grupos heterogêneos que compõem o universo escolar. Por isso, o inconformismo revelado nos seus jeitos de ser e viver, quebrando a imagem daquela juventude inerte sem perspectiva de visibilidade pela escola moderna.

Este movimento da não aceitação dos comportamentos juvenis pelos docentes e vice-versa de protesto com relação aos seus professores e escola, demonstra que (professor/aluno/escola) à sua maneira estão em estado pedagógico agonizante e que “as imagens quebradas” acerca da percepção sobre a infância e juventudes despertam tanto os sentimentos de inconformismo e fracasso de alunos e professores. À sua maneira, essas duas categorias (professor/juventudes) buscam seguir na mesma trajetória, já que uma é inerente à outra. Este percurso está sendo construído arduamente, mas é preciso que os atores que fazem parte deste projeto educativo entendam que a mesma modernidade que os lançou nesta seara de desenvolvimento, acabou também por trincar a concepção de saber como ideal de progresso e prosperidade. Logo, há a necessidade de uma nova postura de alunos e professores frente ao saber e imagens instituídas acerca das jovialidades e suas formas de aprender, para que possam ao menos conciliar a educação emancipatória edificada de forma coparticipativa, onde docentes e discentes possam estreitar suas relações por intermédio do conhecimento, pois somente assim haverá um fortalecimento do fazer pedagógico, calcado no estímulo, na curiosidade, na confiança, nas trocas de experiências e principalmente construindo e modificando conhecimentos, sentimentos e trajetórias de vida de forma coletiva.

Por fim, reafirmamos que nas entrelinhas dos discursos pedagógicos dos professores contidos nos comentários dos *blogs*, que a escola contemporânea precisa urgentemente se alicerçar em uma nova concepção de saber livre dos moldes modernos que vêm fracassando como poder instituído e campo de saber, e

afastando cada vez mais as juventudes das escolas, professores e de um futuro com melhores condições de vida para essas jovialidades tão esquecidas e discriminadas pelas políticas públicas que favoreçam esta categoria de jovens.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. 1. ed., 2005. In: ABRAMO, H. W. **Retratos da juventude Brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. 2. ed.. v.2. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p.37-72.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença: Martins Fontes, 1974.
- ANDRADE, M. P. Representações sociais de jovens sobre família. **Educação e linguagem**, 15, n.25, jan./jun de 2012. p. 40-57.
- ARANHA, M. L. Para onde vai a Educação? In: ARANHA, M. L. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 357-364.
- ARAÚJO, Inês Lacerda de. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 75-88, set./dez. 2002.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman: - 2. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G.. Imagens Perdidas? Quebradas? IN: **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**, 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 33-52.
- AZEVEDO, Maurício Maia. **O Código Mello de Mattos e seus Reflexos na Legislação Posterior**. 2007. Disponível em: <[www.tj.rj.jus.br](http://www.tj.rj.jus.br)>. Acesso em: abril de 2014.
- BARACUHY, M. d. (s.d.). **Análise do Discurso**: ferramenta essencial na formação de leitores críticos. Disponível em: <[www.gelne.org.br](http://www.gelne.org.br)>. Acesso em: em abril de 2014.
- BARROS, Moreno Albuquerque de. **Ferramentas informacionais para educação e alfabetização**: considerações acerca do uso dos blogs como tecnologia educacional. Disponível em: <http://www.rabci.org/rabci/sites/default/files/blogs.pdf>. Acesso em: setembro de 2014.
- BAUMAN, Z. Arrivistas e párias: os heróis e as vítimas da modernidade. In: BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. M. G. Gama, Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 91-105.
- \_\_\_\_\_. O sonho da pureza. In: BAUMANN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. C. M. Mauro Gama, Trad., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.13-26.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOEIRA, Adriana Ferreira. **Blogs na Educação:** blogando algumas possibilidades pedagógicas. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista>>. Acesso em: outubro de 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, 2013. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: outubro de 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 2.848**, de 7 de Dezembro de 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso em: outubro. 2013.

CAMACHO. Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da Juventude escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2. p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <[www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)>. Acesso em: outubro de. 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina e Mutti, Regina. **Pesquisa Qualitativa:** análise do discurso versus análise de conteúdo, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: agosto de 2013.

CASAGRANDE, C. A.. **Educação, Intersubjetividade e Aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Resultados Gerais da Amostra**. Disponível em: <[www.censo2010.ibge](http://www.censo2010.ibge)>. Acesso em: outubro de 2013.

COSTA, M. R.. Culturas juvenis, globalização e localidades. In: SILVA, M. R. **Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana**. São Paulo: PUC – EDUC, 2006. p. 11-27.

CRUZ, Daniel Nery da. A discussão filosófica da modernidade e da pós-modernidade. Professor Orientador Dr. João Santos Cardoso; **Revista Eletrônica Print**. São João Del Rei/ MG, nº13, 2011. Acesso em: [www.ufsj.edu.br/](http://www.ufsj.edu.br/). Acesso em: janeiro de 2015.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís: metodologia de pesquisa com crianças. In: DEMARTINI, Z. de B. F. **Por uma Cultura da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /out/nov/dez., 2003, Disponível em: <http://www.scielo.br/> > Acesso em: setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Edu. Soc. Campinas**, São Paulo, v.28, n.100 - Especial, p. 1105 a1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e Diversidade Cultural:** considerações em torno da formação humana. 2007. Disponível em: <[googleacademico.ead.ucs.br](http://googleacademico.ead.ucs.br)>. Acesso em: outubro 2013.

\_\_\_\_\_; GERALDO, Leão; REIS, Juliana Batista dos. Jovens Olhares Sobre a Escola de Ensino Médio. Campinas: **Caderno Cedes**, v.31. n. 84, p.253 a 273, mai./ago.2011. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: outubro. 2013.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo. Ed. UNESP, 1991.

HANSEN, Gilvan Luiz. Universidade Estadual de Londrina/Paraná. Geografia – Ano II – nº3, 2000. Acesso em: [www.uff.br/geografia/](http://www.uff.br/geografia/). Acesso em: janeiro de 2015.

ESTEVES, Luiz Carlos G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humana. De 25 a 28 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>. Acesso em: maio de 2014.

ESTUDOS e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 3 População Jovem no Brasil. Rio de Janeiro. 1999. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: abril de 2014.

FALEIROS, V. D.. Uma visão Histórica da Violência contra crianças e adolescentes no cenário brasileiro. In: FALEIROS, V. d. **A Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2. ed. 2008. p.15-26.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, Liliane Alves. Mestrado em Políticas de Bem-Estar e Perspectiva: evolução, conceitos e actores / Phoenix Erasmus Mundus Dynamics of Health and Welfare - **As Santas Casas de Misericórdia na República Brasileira -1922-1945**. Orientadora: Laurinda Farias Santos Abreu. Co-orientador: Patrice Bourdelais, 2009. Disponível em: <[www.ensino.uevora.pt](http://www.ensino.uevora.pt)>. Acesso em: outubro de 2013.

FISCHER, S. F.. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, 28, p. 395 a 420, Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: setembro de 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 40. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. Trabalho apresentado: no **XVI SBIE** e classificado como o 5º melhor

trabalho do Congresso-2005, pelo sistema Qualis e no II Seminário Lingnet-UERJ-2007. Disponível em: <https://sites.google.com/site/.../BlogEducativa-ambienteinteraoees.pdf>. Acesso em: setembro de 2014.

FRANCO, M. L. P. B.; MUNHOZ, M. L. P.; ANDRADE, M. S. Representações sociais de jovens sobre família. **Educação & Linguagem**. V.15, n. 25, p. 40-57, jan-jun., 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/2974/3081>. Acesso em: outubro de 2014.

GOMES, Maria João. **Blogs**: um recurso e uma estratégia pedagógica. Universidade do Minho. Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa. Disponível em: <[www.repositorium.sdum.uminho.pt](http://www.repositorium.sdum.uminho.pt)>. Acesso em: outubro de 2014.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Michel Pechêux e a história epistemológica da Linguística**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual Paulista, n.1. p. 99 – 111, jun. 2005. Disponível em: <[www.estudosdelinguagem.org](http://www.estudosdelinguagem.org)>. Acesso em: outubro de 2014.

JUSBRASIL. Art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente - **ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619550/artigo-4-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acesso em: outubro de 2014.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3. ed., Piracicaba: Editora da Unimep, 2002.

LARROSSA, J. Educação e Diminuição. In: LARROSSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 265-294.

LÉVY, Pierre. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 9, dezembro de 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação/Tribos Pós-Modernas**. Tradução: Ana Goldberger-São Paulo: Iluminuras: (Itaú Cultural-2010).

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso: a questão dos fundamentos. Université D Amiens (França). **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas (19):65-74, jul./dez. 1990. Disponível em: <[www.iei.unicamp](http://www.iei.unicamp)>. Acesso em: agosto de 2013.

MARQUES, Willson. Metodologia da Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos. **Revista Eletrônica de Linguística**. Disponível em: <<http://www.Seer.ufu.br>>. Acesso em : junho de 2013.

MELLO, Gustavo. Adolescentes em Conflito com a Lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. v.3 n.5. jul. 2011. Revista Brasileira de Educação n.5 e 6, p. 5-14.

MELUCCI, Alberto. O Jovem como sujeito social. DAYRELL, Juarez. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. In: **Coleção Educação para Todos**. Juventude e Contemporaneidade. Brasília: Unesco, Mec, Anped, 2007. 284p.

MORAES, M. C. Autopoiese e a biologia do conhecimento. In: MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 84-120.

\_\_\_\_\_. Reencantando a Educação a Partir de Novos Paradigmas da Ciência. In: MORAES, M. C. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 166 a181.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso**. Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo. Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. Sobre a Condição Juvenil na Escola Contemporânea: Cenários de Uma Crise. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**. ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 106-121, jan./abr. 2012.

ORIHUELA, José Luiz. **La revolución de los blogs**. Cundo as bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente. La Esfera de los Libros: Madrid, 2006.

ORLANDI, E. P. **Segmentar ou recortar?**. Serie Estudos, Faculdade Integrada de Uberaba, nº 10, p. 9-26, 1984.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento** – As formas do discurso. 4. ed., Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Terra à Vista**. São Paulo. Cortez-Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OUTEIRAL, José Ottoni. **O que é Adolescência e Puberdade?** OUTEIRAL, J. O. *Adolescer: Estudos sobre Adolescência*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul. 1994, p. 5-9.

PAIS, José Machado. **A Construção Sociológica da Juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, Vol. XXV, Lisboa Portugal, p.105-106,1990 (1º, 2º), p. 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yi72MI3.pdf>. Acesso em: outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. A Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Revista Saúde e Sociedade**. 18, n.3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org/>. Acesso em: outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Emprego Juvenil e Mudança Social**: velhas teses, novos modos de vida. *Análise Social*, v.XXVI (114), 1991 (5º), 945 a 987. Disponível em: [www.ics.ul.pt](http://www.ics.ul.pt). Acesso em: novembro de 2014.

\_\_\_\_\_; CARINS, David; MIKAIL, Lia Pappá. **Jovens Europeus - Retrato da Diversidade**. Lisboa, Portugal. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: outubro de 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997b, p. 61-151.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: Contribuição filosófica a uma história da infância. Paris: Hachette, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riediliger. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAWYER, Donald; MARTINE, George; MACHADO, Cláudio; SERVO, Fábio Ribeiro; PERPÉTUO, Ignez Helena; CORDEIRO, Lucilene Dias; TORRES, Marcelo Oliveira. (equipe técnica). **Educação e Transição Demográfica**: população em idade escolar no Brasil. n.2, v.1, 2003.

SCHWERTNER, Susana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventude, Conectividades Múltiplas e Novas Temporalidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.28, n.1, p. 395-420. mar. 2012.

SIBILIA, Paula. **A escola no mundo hiperconectado**: Redes em vez de muros? Ano 5 – nº 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil –p. 195-211. Disponível em: [www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/269/pdf](http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/269/pdf). Acesso em: outubro de 2014.

SILVA, Gustavo de Melo. Adolescentes em Conflito com a Lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. v.3 n.5. jul. 2011. Revista Brasileira de Educação n.5 e 6, p.5-14.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In ABRAMO, Helena W. (org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA JÚNIOR, José Rodrigues de. **Metodologia da Investigação em Análise do Discurso**: algumas considerações. Disponível em: <<http://www.academia.edu/4498950/metodologiadainvestigacaoemanalisedodiscurso-algumasconsideracoes>>. agosto de 2013.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de; DURAND, Olga Celestina. Experiências Educativas da Juventude: entre a escola e os grupos culturais. Florianópolis: **Perspectiva**, v.20, n. Especial. p.163-181, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em novembro de 2013.

SOUZA, R. A. **Reflexões sobre Discurso Pedagógico de Theobaldo Miranda Santos**. Curitiba, 2011.

SOUZA, Tatiane Ferreira de. **Pensamento Social do Primeiro Juiz de Menores do Rio de Janeiro José Cândido de Albuquerque Mello Mattos e a Criação das Instituições Assistenciais do Distrito Federal (1924-1934)** 48f.- 2011. Orientador: Prof. Dr. Jardel Antônio da Silva Rangel. Disponível em: <[www.ffp.uerj.br](http://www.ffp.uerj.br)>. Acesso em abril de 2014.

SPOSITO, Maria Pontes. Algumas Hipóteses sobre relações e movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: novembro 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p. 59-79.

TOMAZETTI, M. A. M. (jan./abr. de 2012). **Sobre a Condição Juvenil na Escola Contemporânea: cenários de uma crise**. Atos de Pesquisa em Educação v.7 n.1-PPGE/ME FURB, p.106-121.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margarete; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2008.

XAVIER, A. I.; RODRIGUES, A. L.; OLIVEIRA, F.; OLIVEIRA, G.; COELHO, I.; COUTINHO, I.; MATO, S. Humana Global Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento. **A Organização das Nações Unidas**. Publicações Humanas, 2007. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/abc/onu/onu\\_humana\\_global\\_onu.pdf](http://www.dhnet.org.br/abc/onu/onu_humana_global_onu.pdf). Acesso em: setembro 2013.