

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

João Carlos Amilibia Gomes

**AS APOSTILAS DOS SISTEMAS DE ENSINO SOB UMA LÓGICA
EMPRESARIAL**

Porto Alegre
2012

João Carlos Amilibia Gomes

AS APOSTILAS DOS SISTEMAS DE ENSINO SOB UMA LÓGICA
EMPRESARIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito para obtenção do título de Doutor
em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Amilíbia Gomes, João Carlos

As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial / João Carlos Amilíbia Gomes. -- 2012. 221 f.

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Estudos Culturais. 2. Apostilas de sistemas de ensino. 3. Representações identitárias. 4. Ensino de História. 5. Governamentalidade neoliberal. I. Hessel Silveira, Rosa Maria, orient. II. Título.

Dedico esta pesquisa

A Maria Henriqueta, minha mãe, que
tanto me apoia em todos os momentos.

Agradecimentos

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira, pelas orientações, pelo incentivo nas práticas acadêmicas, bem como pela compreensão e apoio em todos os momentos.

As/Aos professoras/es, funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as/aos colegas por todos os momentos de convívio.

RESUMO

No presente trabalho analiso apostilas de História – Ensino Médio, produzidas e comercializadas em *kits* de produtos e serviços dos sistemas de ensino Positivo e SER, as quais circularam em escolas conveniadas a esses sistemas – que atingem significativas fatias do mercado educacional – em períodos letivos situados no corte cronológico 2008-2011. Desenvolvo as reflexões no interior do campo dos Estudos Culturais, valendo-me de variadas teorizações, como as relativas ao ensino de História, à história do livro, à chamada modernidade líquida, às sociedades de consumidores, à governamentalidade neoliberal e às representações de identidade, buscando caracterizá-las dentro de determinadas contingências da sociedade contemporânea. Assim, analiso as condições sob as quais se (re)criam as referidas apostilas no âmbito de uma ideia, a do sistema de ensino, que propicia às escolas de redes privadas e públicas uma reestruturação na condição de empresas. Em relação ao suporte tradicional dos materiais didáticos, o *códice*, é possível perceber que a noção de apostila está sofrendo transformações, à medida que no interior dos sistemas o avanço das novas tecnologias é intenso, e, assim, já haveria apostilas em *tablets* circulando no mercado educacional. Atentando especificamente aos tecidos multissemióticos que compõem as capas das apostilas, encontram-se, no caso dos artefatos do SER, representações que apontam para os conteúdos das disciplinas que compõem o Ensino Médio, e, no caso dos artefatos do Positivo, representações que conferem aos materiais um caráter de “novidades” e/ou de politicamente correto quanto ao que ofereceriam. As narrativas históricas das apostilas de ambos os sistemas, entretanto, parecem constituídas sobre as mesmas bases que fundamentam as narrativas dos livros didáticos de História. Concluo que as apostilas têm significativa importância no âmbito dos processos de captação de consumidores/as, no universo de diversas práticas pedagógicas proporcionadas pelos sistemas e, de certo modo, contribuem para a própria consecução da lógica empresarial dos sistemas.

Palavras-chave: Estudos Culturais, apostilas, sistemas de ensino, representações identitárias, ensino de História, governamentalidade neoliberal.

ABSTRACT

In this paper I analyse High School History coursepacks produced and sold in kits of products and services in the Positive and SER education systems used in schools associated to these systems (encompassing significant sectors of the education market) in the school years of 2008-2011. In the field of Cultural Studies, drawing on various theories, such as those about History teaching, liquid modernity, consumer societies, neoliberal governmentality, and representation of identity, I seek to characterise them under particular contingencies in the contemporary society. Thus, I analyse conditions in which the abovementioned coursepacks are (re)created according to the notion of education system providing private and public schools restructuring as companies. In relation to the traditional support of teaching materials, the *codex*, we can notice that the notion of coursepack has been changing, as technologies have quickly advanced, and today we have coursepacks in *tablets* in the education marketing. Focusing on the multi-semiotic fabric of coursepack covers, we can find representations pointing to contents of disciplines that make up the high-school courses in the SER artefacts, and representations giving characters of ‘novelty’ and/or the politically correct for the materials of the Positive artefacts. However, historic narratives of both education system coursepacks seem to have the same base as those making narratives for History textbooks. I conclude that coursepacks have significant importance in processes of capturing consumers in the world of diverse pedagogical practices, and in a way help the system company logics to be performed.

Keywords: Cultural Studies, coursepacks, teaching system, representations of identity, History teaching, neoliberal governmentality.

LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1: MARCAS DO GRUPO ABRIL, p. 50
- Fig. 2: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 1, p. 109
- Fig. 3: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 2, p. 110
- Fig. 4: CONTEÚDOS E FERRAMENTAS DO PORTAL POSITIVO 1, p. 112
- Fig. 5: CONTEÚDOS E FERRAMENTAS DO PORTAL POSITIVO 2, p. 113
- Fig. 6: UNIDADES DE TRABALHO, p. 115
- Fig. 7: CAPA DE APOSTILA/SER, p. 116
- Fig. 8: TEXTO COM *LINK* PARA O PORTAL, p. 117
- Fig. 9: PERIODIZAÇÃO HISTÓRICA, p. 118
- Fig. 10: CAPA DE LIVRO DIDÁTICO 1, p. 119
- Fig. 11: RECORTE DE NARRATIVA/APOSTILA DO SER, p. 123
- Fig. 12: RECORTE DE NARRATIVA DE LIVRO DIDÁTICO 1, p. 124
- Fig. 13: CAPA DE LIVRO DIDÁTICO 2, p. 126
- Fig. 14: RECORTE DE NARRATIVA/APOSTILA DO POSITIVO, p. 130
- Fig. 15: RECORTE DE NARRATIVA DE LIVRO DIDÁTICO 2, p. 131
- Fig. 16: ATIVIDADES/APOSTILA DO POSITIVO 1, p. 133
- Fig. 17: ATIVIDADES/APOSTILA DO POSITIVO 2, p. 134
- Fig. 18: ATIVIDADES/APOSTILA DO SER 1, p. 136
- Fig. 19: ATIVIDADES/APOSTILA DO SER 2, p. 137
- Fig. 20: ATIVIDADES/LIVRO DIDÁTICO, p. 138
- Fig. 21: ARTEFATO DE DIVULGAÇÃO 1, p. 140
- Fig. 22: ARTEFATO DE DIVULGAÇÃO 2, p. 141

- Fig. 23: ÍCONE (*LINK PARA O PORTAL*), p. 148
- Fig. 24: TELA DO PORTAL 1, p. 150
- Fig. 25: TELA DO PORTAL 2, p. 155
- Fig. 26: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 3, p. 159
- Fig. 27: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 4, p. 160
- Fig. 28: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 5, p. 162
- Fig. 29: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 6, p. 163
- Fig. 30: CAPA DE APOSTILA/POSITIVO 1, p. 165
- Fig. 31: CAPA DE APOSTILA/POSITIVO 2, p. 166
- Fig. 32: CAPA DE CADERNO APOSTILADO 7, p. 169
- Fig. 33: MARAJÁ DE BUND, p. 173
- Fig. 34: INDIANOS EM CONDIÇÃO DE EXTREMA SUBNUTRIÇÃO, p. 173
- Fig. 35: LIVINGSTONE E AFRICANOS/AS, p. 176
- Fig. 36: CRIANÇAS VIETNAMITAS EM FUGA, p. 179
- Fig. 37: ALDEIA VIETNAMITA SOB BOMBARDEIO, p. 181
- Fig. 38: RETRATO DO CORONEL DELMIRO GOUVEIA, p. 183
- Fig. 39: POBREZA NO SERTÃO NORDESTINO, p. 184
- Fig. 40: CANGACEIRO LAMPIÃO, p. 185
- Fig. 41: JK NUM FUSCA CONVERSÍVEL, p. 188
- Fig. 42: LULA, p. 190
- Fig. 43: D. PEDRO II, p. 193
- Fig. 44: FORTUNATO E VARGAS, p. 196
- Fig. 45: VELÓRIO DE VARGAS, p. 197
- Fig. 46: ORIENTAÇÕES *METODOLÓGICAS*, p. 200
- Fig. 47: *SUGESTÃO* DE AULA/SER, p. 202

LISTA DE QUADROS

1 – CARACTERIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO.....	54
2 – INTITULAÇÕES EM APOSTILAS E LIVRO DIDÁTICO 1.....	120
3 – INTITULAÇÕES EM APOSTILAS E LIVRO DIDÁTICO 2.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

BDMs – Bancos de Desenvolvimento Multilateral

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

Colted - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

EM – Ensino Médio

EMC – Educação moral e Cívica

Fename – Fundação Nacional do Material Escolar

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organization for Economic Cooperation and Development – Organização para a
Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Plano Nacional do livro para o Ensino Médio

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais

SESI – Serviço Social da Indústria

SPE – Sistema Positivo de Ensino

SPVS – Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental

SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

USAID – United States Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. O PROCESSO DE EMERGÊNCIA DA QUESTÃO DE PESQUISA	13
2. PARA REFLETIR SOBRE AS APOSTILAS	19
2.1. UM LUGAR QUE POSSIBILITA VER VÁRIOS HORIZONTES.....	19
2.2. O LIVRO, A ESCRITA E A LEITURA	21
2.3. O ENSINO DE HISTÓRIA, OS LIVROS DIDÁTICOS E AS APOSTILAS DOS SISTEMAS DE ENSINO	31
2.3.1. Os sistemas de ensino	48
2.4. CONSUMO E SOCIEDADE DE CONSUMIDORES	56
2.5. DIFERENTES GOVERNAMENTALIDADES SOB DIFERENTES CONDIÇÕES HISTÓRICAS	60
2.5.1. A cultura como recurso	72
2.6. A NOÇÃO DE SUJEITO EM DIFERENTES CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS	76
2.7. A NORMA E OS <i>OUTROS</i>	81
2.7.1. A Norma	81
2.7.2. Os Outros	84
2.8. DIFERENÇA OU DIVERSIDADE?	96
2.9. A LINGUAGEM E AS REPRESENTAÇÕES DE DIFERENTES IDENTIDADES	99
3. AS APOSTILAS ANALISADAS	108
4. A ANÁLISE DAS APOSTILAS	143
4.1. OS SUPORTES: <i>CÓDICES</i> , ATÉ QUANDO?	145
4.2. AS CAPAS: LUGARES IMPORTANTES PARA UMA PRIMEIRA IMPRESSÃO	157
4.3. AS NARRATIVAS HISTÓRICAS: ÀS VEZES O <i>VELHO</i> PODE PARECER <i>NOVO</i>	170

4.3.1. Representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais	172
4.3.2. Brasileiros/as marcados/as pela origem geográfica	182
4.3.3. Representar o velho pode ser produtivo	192
4.4. A UM PASSO DA CONCLUSÃO: PANACEIA E GERENCIAMENTO	198
5. CONCLUINDO, AINDA QUE AS CONCLUSÕES SEJAM CONTINGENTES	209
6. REFERÊNCIAS	215
6.1. OBRAS CONSULTADAS	215
6.2. OBRAS ANALISADAS	220

1. O PROCESSO DE EMERGÊNCIA DA QUESTÃO DE PESQUISA

A pesquisa que apresento emerge numa área de atravessamento entre análises que desenvolvi no decorrer de minha dissertação de mestrado¹, as práticas de sala de aula como professor de História do Ensino Básico, por significativo período, na rede de escolas privadas do Rio Grande do Sul, em passado recente no Colégio de Aplicação em Porto Alegre, e os estudos desenvolvidos no âmbito do curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Digitando as últimas páginas da dissertação, observei que não me parecia estar terminando o trabalho de análise qualitativa que havia desenvolvido até aquele momento, pois tinha a impressão de naquele instante ter mais inquietações e coisas por fazer do que quando iniciara a pesquisa. Analisando representações² de feminino em textos imagéticos de três livros didáticos de História³ do Ensino Médio (E.M.), significativamente utilizados em escolas da rede privada do Estado do Rio Grande do Sul nos primeiros anos do corrente milênio, encontrei outro

¹ A dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, no campo dos Estudos Culturais.

² Utilizei o conceito de representação, então, baseando-me numa formulação de Costa (2004, p. 77), qual seja: “noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder”. Já, no decorrer das análises que desenvolvo no presente trabalho, valho-me da conceituação de Hall (1997b, p. 61), para quem “a representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro”; assim, são as pessoas, nas suas práticas sociais, nos diferentes tecidos sócio-culturais que atribuem sentido às coisas.

³ Os livros nos quais as análises se desenvolveram são os seguintes: *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*, de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, da editora Moderna, ano 2005; *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, da editora Saraiva, ano 2005 – ambos exemplares do/a professor/a – e *História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil*, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, da editora Scipione, ano 2004 – exemplar do/a aluno/a. As três obras foram publicadas em São Paulo.

possível objeto de estudo: o corpo representado nos textos imagéticos e verbais, espaço privilegiado de constituição das representações de gênero⁴.

Assim, logo após concluir a pesquisa de mestrado, passei a trabalhar numa proposta de análise de representações de corpo nos textos dos livros didáticos de História/E.M., na qual imaginei o corpo “como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura” (MEYER; SOARES, 2004, p. 8-9). A proposta foi apresentada e aprovada no processo de seleção para o curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação*, no segundo semestre de 2007.

No pré-projeto procurei salientar a importância central do corpo nos processos de escolarização, bem como o fato de que as mais diversas instâncias e práticas escolares estariam implicadas no processo de fabricação e normalização⁵ do corpo de alunas e alunos, colaborando, assim, no sentido de imprimir nos corpos das/dos estudantes determinadas disposições, atitudes, hábitos e comportamentos. Então, refleti sobre o livro didático como um dos lugares nos quais o corpo é discursivamente representado na e pela linguagem imagética e/ou verbal, enfatizando que, em tais representações, se (re)criariam determinados discursos que poderiam contribuir em processos de formação identitária, favorecendo a constituição de dados sujeitos e a não-constituição de *outros*⁶.

Entretanto, ao longo dos três semestres que se seguiram a partir de fevereiro do ano de 2008, enquanto aprofundava leituras relacionadas às representações de corpo, destinei cada vez mais atenção aos materiais dos chamados sistemas de ensino⁷, como Positivo, Uno, Ser e Pitágoras, por ainda serem “novidades” no âmbito do mercado de materiais didáticos. Interessei-

⁴ Uso o conceito de gênero, pois nos permite compreender que a condição de homem e/ou mulher é construída através de práticas sociais, que têm a ver com o espaço e o lugar no qual um dado sujeito se encontra. Mas, é interessante salientar que “o gênero também tem uma dimensão e uma expressão biológica” (LOURO, 1996, p. 11).

⁵ Normalização, neste caso, no sentido de constituição dos corpos sob a norma que “aponta e separa o que é normal daquilo que não o é, ao mesmo tempo em que estabelece os limites toleráveis para os casos desviantes” (VEIGANETO, 1995, p. 26).

⁶ O *outro*, pensado como aquele que não representa a norma, é o sujeito politicamente não hegemônico.

⁷ Esclareço que, no decorrer do corrente trabalho, a expressão *sistemas de ensino* será utilizada para nomear um conjunto que envolve *kits* de produtos e serviços produzidos e comercializados por empresas de grupos privados como o Grupo Positivo e o Grupo Abril – o primeiro é proprietário do sistema de ensino Positivo e o segundo do sistema de ensino SER. Enfatizarei quando me referir a redes de ensino oficial.

me especialmente pelos sistemas endereçados às escolas da rede privada, à medida que no âmbito dela me encontrava trabalhando. Tais sistemas oferecem um ensino em rede que abarca serviços de assessorias a determinadas áreas das escolas, como a pedagógica e a administrativa, bem como propiciam materiais apostilados⁸: denomino de cadernos apostilados, artefatos que seriam considerados “livros” nos materiais do sistema Positivo, e de apostilas os “volumes” que constituem tais cadernos; no caso do sistema SER, chamo de cadernos apostilados os cadernos espiralados do sistema, que seriam constituídos por vários conjuntos de conteúdos que comporiam módulos conforme designação do SER, os quais trato como apostilas⁹. Os sistemas também compreendem variados recursos pedagógicos, dentre os quais os acessados em *sites* e/ou portais na *internet*.

As apostilas dos sistemas Positivo, SER, Pitágoras e UNO pareceram-me constituídas por uma roupagem significativamente diferente daquela que se encontraria nos livros didáticos. Em relação às construções discursivas de tais materiais, perguntei-me, num primeiro momento: que representações de sujeito circulariam nas apostilas de História do Ensino Médio? Que sujeitos seriam representados em tais apostilas como representantes da norma e, em especial, quem seriam os *outros*?

Interessou-me refletir quanto às representações de sujeito que estariam circulando nos referidos artefatos dos sistemas de ensino, em especial em relação às representações de *outros*, em decorrência da condição de “novidade” que tais materiais teriam no mercado editorial e da significativa inserção que encontram em várias redes de ensino, tornando-se, deste modo, potencialmente importantes nos processos de constituição de sujeitos “reais”.

Por um lado, o Governo federal, em 2008, distribuiu mais de sete milhões de livros de História a todos os alunos/as e professores/as do Ensino Médio público, dando continuidade à universalização progressiva do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)¹⁰; por outro lado, os sistemas de ensino avançaram nas redes escolares privadas e nas redes públicas municipais de ensino, por vezes se sobrepondo aos livros didáticos fornecidos pelo PNLEM.

⁸ Pensando a noção de apostila como uma construção histórica, compreendo o artefato pedagógico apostila implicado em processos de escolarização no âmbito do Ensino Básico. Mais a frente, no corrente trabalho, retomo e aprofundo a abordagem sobre a noção de apostila.

⁹ Esclareço, especificamente, a maneira como me refiro aos artefatos pedagógicos do Positivo e do SER, à medida que desenvolvo as análises no presente trabalho, valendo-me fundamentalmente dos artefatos de tais sistemas – endereçados às escolas das redes de ensino particular – e não dos artefatos dos sistemas UNO e Pitágoras.

¹⁰ O PNLEM foi implantado no ano de 2004 e através dele o Ministério da Educação (MEC) fornece gratuitamente livros didáticos às escolas públicas de Ensino Médio.

Os sistemas de ensino parecem ser a nova coqueluche do panorama pedagógico brasileiro, ameaçando o secular império do livro didático. Tais sistemas, como organizações marcadamente mercantis, aparentam conter elementos novos cumprindo funções que anteriormente eram desempenhadas por outros artefatos, talvez com novas nuances, que decorreriam, em dada medida, de sua localização no âmbito de uma governamentalidade específica, a neoliberal.

Assim, efetivei deslocamentos em minha intenção inicial de pesquisa: o primeiro, relativo aos artefatos pedagógicos nos quais se encontravam as construções discursivas a serem analisadas, dos livros didáticos para as apostilas dos sistemas de ensino; o segundo, concernente às representações que seriam problematizadas, das representações de corpo para as representações de sujeito na condição de *outro*.

Atentei, então, quanto à possibilidade de as apostilas dos sistemas provavelmente abarcarem uma potencial produtividade discursiva que não adviria apenas de suas narrativas históricas, mas de seu próprio formato e da condição que ocupariam no interior de uma espécie de rede de artefatos culturais, multissemiótica.

No âmbito do mercado nacional no qual os materiais dos sistemas de ensino e os livros didáticos circulam, se materializaria um novo momento, ou seja: o final do século XX demarcaria uma zona de fronteira entre um período no qual se encontravam mais empoderadas no mercado brasileiro editoras “tradicionais”, e uma época na qual ganhariam espaço oligopólios de grandes grupos empresariais, dentre os quais estariam capitalistas internacionais.

As condições de produção dos artefatos pedagógicos em foco, bem como as condições relacionadas à sua circulação, não seriam pensáveis considerando apenas aspectos do contexto sócio-político-econômico brasileiro, mas dever-se-iam levar em conta, também, fatores relacionados ao mundo globalizado. Isto, de certa forma, apontaria para a complexidade das relações de poder em que se inserem a produção, a circulação e a comercialização dos artefatos pedagógicos, os quais têm sido deveras rentáveis no âmbito do mercado nacional de livros. Aliás, considerando-se dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL) relativos ao setor editorial, obtidos entre a segunda metade da década de 1990 e o ano corrente, pode-se encontrar o subsetor de didáticos com uma participação no mercado editorial, em dados períodos, que equivaleria a uma fatia em torno de 50% (levando em conta a participação governamental).

O nível de empoderamento econômico dos grupos que disputavam e disputam espaço no mercado nacional de sistemas de ensino, e o significativo contingente de estudantes que utiliza os

artefatos de tais sistemas potencializariam a relevância de análises que destinassem especial atenção às representações de *outro*, articuladas nas narrativas histórico-discursivas das apostilas.

Embora os sistemas em questão também coloquem à disposição das escolas conveniadas recursos na internet, dentre outros serviços, eu me sentia instigado a desenvolver as análises sobre representações de *outro*, no âmbito dos textos impressos nas apostilas de História, à medida que esta escolha me possibilitaria, de certa forma, relacionar tais análises com as desenvolvidas no decorrer da pesquisa de mestrado e, assim, refletir quanto a possíveis rupturas e/ou recorrências entre os tecidos discursivos dos artefatos dos sistemas e os encontrados nos livros didáticos.

Entretanto, na “sessão de estudos”¹¹ em que o projeto foi submetido à avaliação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, surgiram possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa e das análises que se constituíram em “produtivas frestas” em relação ao que havia sido proposto, tanto que colaboraram para a emergência de um novo momento de deslocamento no âmbito da questão de pesquisa.

Sugestões no sentido de aprofundar o uso da noção de contexto, bem como de pensar sobre a cultura, na condição de recurso, como que potencializaram a importância das teorizações e reflexões relativas à governamentalidade nas análises desenvolvidas no projeto e por serem desenvolvidas na tese. De certo modo se evidenciou a possibilidade de problematizar *os* artefatos, apostilas de História/E.M., no interior de uma ideia, a dos sistemas de ensino, refletindo sobre a materialidade dos artefatos, o seu suporte, as suas capas e as suas narrativas históricas, no âmbito das quais se encontrariam determinadas representações de *outro*.

Passei, então, a refletir sobre as apostilas imaginando-as no âmbito de práticas de escolarização que seriam atravessadas por uma racionalidade neoliberal, num contexto em que a escola seria pensada como empresa, implicada na constituição de determinados sujeitos, que seriam correlativos da referida governamentalidade.

Em meio às reflexões desenvolvidas no período pós-qualificação do projeto de tese, seções desenvolvidas para embasar as análises de representação de *outro* – como as relativas à linguagem e a norma – continuaram sendo significativas, mas o deslocamento na questão de pesquisa demandou uma atenção maior à contextualização das apostilas problematizadas, não apenas considerando sua emergência e existência em tempos de modernidade líquida, numa

¹¹ Penso o momento de apresentação do projeto de tese para a banca, como uma “sessão de estudos”.

sociedade de consumidores, sob a governamentalidade neoliberal, mas também pensando-as como que na esteira de outras histórias, como a do livro, a da escrita, a da leitura e a do ensino de História.

Desenvolvo, pois, a análise qualitativa das apostilas considerando a relevância de abordagens que podem colaborar para a compreensão destes artefatos – construções históricas – (re)criados sob determinadas condições sócio-políticas, envolvidos nos processos de constituição de identidades de milhares de alunos/as. Também levo em conta a hipótese de o trabalho se revestir de certa originalidade, pois, embora haja um número crescente de trabalhos sobre os sistemas de ensino, na abordagem que desenvolvo haveria especificidades relativas ao modo de problematizar e analisar o objeto de estudo.

2. PARA REFLETIR SOBRE AS APOSTILAS...

2.1. UM LUGAR QUE POSSIBILITA VER VÁRIOS HORIZONTES

Desenvolvo a presente tese no campo dos Estudos Culturais, no qual se encontram reflexões que propiciam um redimensionamento das noções de educação, pedagogia e currículo. Tais reflexões permitem a desnaturalização de discursos que circulam no aparato escolar, e análises pertinentes a identidade, diferença e processos de subjetivação.

Os Estudos Culturais possibilitam imaginar materiais como as apostilas dos sistemas de ensino como artefatos pedagógicos que produzem significados em meio a redes de poder e verdade, discursivamente tecidas. A questão do poder ocupa lugar de destaque no interior dos referidos estudos.

No universo dos Estudos Culturais pode se encontrar o entendimento de que os textos não se constituem somente no âmbito da expressão verbal, mas também podem ser pensados de forma mais ampla, como produtos das práticas sócio-culturais que contêm e produzem significados, como por exemplo, as peças publicitárias das campanhas de *marketing* dos sistemas de ensino, que envolvem imagens. No caso das apostilas dos referidos sistemas e dos livros didáticos, além das imagens, haveria os gráficos e os mapas dentre outros exemplos. Os textos culturais podem ser imaginados como espaços nos quais o significado é negociado e fixado, expressando, contingentemente, o predomínio de interesses de determinados grupos sociais.

Sob o ponto de vista das temáticas, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 48), os Estudos Culturais da América Latina “têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam”. Em

relação aos temas, “os Estudos Culturais não têm – em princípio – limites para a escolha [...] desde que eles sejam vistos na sua imersão e motivação cultural” (SILVEIRA, 2008, p. 8), como no caso das apostilas em questão, pensadas como artefatos culturais produzidos num dado contexto e endereçados a determinadas indivíduos, que os imaginam e utilizam de dadas maneiras.

Nas análises das apostilas dos sistemas de ensino constituídas sob a racionalidade neoliberal, variadas teorizações e metodologias podem contribuir para a amplitude e profundidade da abordagem, à medida que os Estudos Culturais não adotam uma posição teórica e metodologia específicas. O campo de tais estudos se caracterizaria por uma antidisciplinaridade, sendo possível dizer-se que “os EC [Estudos Culturais] não se constituiriam como mais uma ‘-logia’, mas, justamente, como ‘estudos’, no plural, apontando, de certa forma, o seu caráter processual e não-definitivo” (SILVEIRA, 2008, p. 8). Wortmann (2005, p.165) salienta que “a opção de articular Educação e Estudos Culturais tem permitido que os praticantes de estudos empreendidos nessa direção valham-se tanto de teorizações quanto de metodologias consideradas próprias a uma gama de diferentes disciplinas acadêmicas”. Aliás, baseando-nos em Slack (1996) e Hall (1996), poderíamos pensar no sentido de que a *articulação* funcionaria como um método/teoria.

A *articulação* em questão, entretanto, por um lado, pode causar inquietações, ao abarcar, de certo modo, intromissões em determinados campos de conhecimento vinculados a tradições modernas de investigação; por outro lado, pode contribuir para o deslocamento das temáticas de pesquisa relativas à educação para além do contexto da sala de aula. Wortmann (2005, p. 171) observa que “diferentes vertentes teóricas [...] ora têm restringido, ora ampliado aquilo que tem sido definido como sendo ‘o campo próprio’ da educação, em função das dimensões que consideram e das categorias que selecionam e com as quais operam em suas análises”.

O uso da noção de *articulação* favorece pensar o tecido e a produção sócio-cultural como que oriundos de relações estabelecidas sob determinadas condições históricas, e, portanto, constituídos de forma contingente. As *articulações* voltadas a permitir que se compreenda um determinado objeto de estudo oferecem condições para que se reflita sobre o próprio contexto em que se encontraria o referido objeto, pois, conforme Restrepo (2011, p.7) “el contexto no es el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y de transformación”.

Deste modo, antes de escrever, especificamente sobre as apostilas em questão, atento, tanto a abordagens que se desenvolvem no âmbito das histórias do livro, da escrita e da leitura – seção 2.2 – quanto a estudos que propiciam refletir, de forma articulada, sobre os livros didáticos e as apostilas no ensino de História – seção 2.3.

2.2. O LIVRO, A ESCRITA E A LEITURA

A invenção da escrita há mais de 4000 anos provocou significativas transformações no âmbito das práticas sócio-culturais, transformando, conforme Darnton (2010, 39-40) “a relação do ser humano com o passado e abriu caminho para o surgimento do livro como força histórica”.

O livro teve a forma de rolo até os primeiros séculos da era cristã e, desta condição do artefato, que precisava ser desenrolado para a leitura, decorreria a necessidade de segurá-lo com as duas mãos ao ler. À medida que não era possível ler e escrever ao mesmo tempo, seria significativa a importância do ditado em voz alta.

No início da era cristã, com a emergência do *códice* – livro cujas páginas reunidas em cadernos aglutinados podem ser viradas – no mundo ocidental, há menos mobilização do corpo para a leitura, existindo, então a possibilidade de ler e escrever concomitantemente.

O *códice* favorece certa agilização em relação ao manejo, pois “possibilita a paginação, a criação de índices e concordâncias, a comparação de uma passagem com outra, ou, ainda, permite ao leitor que o folheia percorrer o livro por inteiro” (CHARTIER, 1994, p. 191). Determinadas necessidades concernentes às práticas cristãs, que envolviam a utilização de textos, eram de certo modo atendidas pelo *códice*, que teve significativa presença no processo de difusão do cristianismo. O *códice* transformou, conforme Darnton (2010, p. 40) “a experiência de leitura: a página surgiu como unidade de percepção e os leitores se tornaram capazes de folhear um texto claramente articulado, que logo passou a incluir palavras diferenciadas (isto é, palavras separadas por espaços), parágrafos e capítulos [...] e outros auxílios à leitura”.

Entretanto, fora do círculo cristão, o *códice* não teria predominado rapidamente em relação ao livro em forma de rolo. Mesmo após o surgimento do *códice* permaneceriam circulando concepções antigas de livros. Neste sentido, Chartier (1994, p. 191) exemplifica que em a *Cidade de Deus* de Santo Agostinho, “o termo *códice* [o itálico é meu] denomina o livro enquanto objeto físico, a palavra *liber* é usada para assinalar as divisões da obra, conservando-se

assim a memória da antiga forma, já que o *livro* [...] neste caso, é a unidade do discurso”. A *Cidade de Deus* abarcaria mais de duas dezenas das referidas unidades.

Se, por um lado ocorrem transformações que afetam a condição, sob o ponto de vista físico, de leitura, por outro lado haveria um processo de passagem da prática de leitura oral para a prática de leitura silenciosa. Na Idade Média, aliás, se encontrariam não apenas transformações concernentes à leitura, mas também relativas às funções da escrita.

Sob a baixa Idade Média, no século XII, a leitura silenciosa teria chegado às escolas e às universidades, e, dois séculos depois, ao universo aristocrático. As mudanças oriundas da leitura silenciosa, entretanto, devem ser pensadas, considerando as transformações relativas às funções da escrita. Em meio ao contexto medieval, “no mosteiro, o livro não é copiado para ser lido, ele tesouriza o saber como um bem patrimonial da comunidade e veicula usos antes de tudo religiosos [...] Com o aparecimento das escolas urbanas, tudo muda [...] o próprio método de leitura” (CHARTIER, 1994, p. 188).

O próprio estilo da leitura sofreria transformação na segunda metade do século XVIII, abarcando uma leitura intensiva e uma leitura extensiva. No primeiro caso, estariam os textos religiosos que são lidos e relidos constantemente, e constituem um determinado conjunto de textos, e, no segundo caso, localizaríamos uma gama ampla de textos que, ao serem lidos, são expostos à crítica, à dúvida. Seriam válidas, para Chartier (1994, p. 189), “as conclusões que situam na segunda metade do século XVIII uma *revolução da leitura*, cujos suportes são detectados, de forma clara, na Inglaterra, na Alemanha e na França”. A passagem da leitura intensiva para a extensiva, conforme Darnton (2010, p 216) “coincidiu com uma dessacralização da palavra impressa”.

A compreensão, o uso e a circulação dos textos, historicamente decorreriam de vários fatores, dentre os quais estariam os relativos à tipografia, ao estilo, a sintaxe e suporte do escrito. As organizações de um mesmo texto, sobre bases diversas, poderiam ter diferentes produtividades, pois as modalidades materiais sob as quais ele se encontraria afetariam suas significações.

A invenção da impressão com tipos móveis em meados do século XV atribuída a Gutenberg transformou o processo de reprodução de textos e a própria produção de livros, bem como propiciou uma enorme ampliação dos círculos de leitores. Entretanto, sob o ponto de vista de Chartier (1994), não chegou a modificar as estruturas fundamentais do livro. O artefato

impresso, até quase meados do século XVI, continuaria “muito dependente do manuscrito: imita-lhe as paginações, escritas, aparências [...] e mais fundamentalmente, depois como antes de Gutenberg, o livro é um objeto composto de folhas dobradas, reunidas em cadernos, os quais [...] são *encadernados*” (CHARTIER, 1994, p. 186).

O escrito copiado à mão não deixaria de existir logo após a invenção da impressão, sobrevivendo provavelmente até o século XIX. No âmbito dos formatos dos livros haveria uma hierarquia, que antecederia a invenção de Gutenberg; assim, por exemplo,

o grande in-fólio que se põe sobre a mesa é o livro de estudo, da escolástica, do saber; os formatos médios são aqueles dos novos lançamentos, dos humanistas, dos clássicos antigos copiados durante a primeira vaga do humanismo [...]; e o *libellus*, isto é, o livro que se pode levar no bolso, é o livro de preces e de devoção, e às vezes de diversão” (CHARTIER, 1999, p. 8-9)

O autor enfatiza que a revolução da imprensa não demarcaria o aparecimento do livro, como alguns pensariam, pois há séculos já teria a forma que se manteria mesmo com a invenção referida. Aliás, o referido historiador da cultura escrita discute a revolução da imprensa, que adviria da invenção de Gutenberg, evidenciando que “no Oriente [...] é que [os caracteres móveis] foram inventados e utilizados bem antes de Gutenberg [...] e, [que] no século XIII, na Coreia, textos são impressos com caracteres metálicos” (CHARTIER, 1994, p. 186).

No âmbito do Oriente, a ampla circulação do escrito impresso ocorre com base na xilografia – “a gravura em madeira de textos impressos em seguida por fricção” (CHARTIER, 1994, p. 186) – mais adequada às necessidades dos povos orientais. A impressão com tipos móveis do Ocidente, portanto, não seria a única técnica que permitiria a ampliação da produção de livros com as consequências daí decorrentes.

Desde a emergência da impressão com tipos móveis no Ocidente, até os tempos contemporâneos, haveria uma “estabilidade” nas estruturas fundamentais do livro. Entretanto, boa parte das transformações no campo da leitura ocorreram neste prolongado período, no qual “a letra romana [...] se torna o caractere dominante nos livros impressos” (CHARTIER, 1999, p. 10).

A estrutura do livro impresso de certo modo impõe limites ao leitor, à medida que sua constituição não favoreceria intervenções dos/as leitores/as. Nas áreas ocupadas pelos textos verbais dos livros, não há lugar para intervenções dos/as leitores/as que, quando, por exemplo, desejam anotar algo sobre os textos lidos – seja questionando ou complementando o conteúdo do

artefato – precisam valer-se de lugares marginais à escrita do artefato, como nos espaços deixados pelas margens, nas páginas e/ou espaços em branco entre um capítulo e outro, dentre outros lugares não utilizados pelo texto escrito do/a autor/a do livro.

Uma novidade, que surgiria aproximadamente cinco séculos e meio após a invenção de Gutenberg, parece sacudir, em dada medida, esta relação entre o livro e o leitor, na qual o primeiro como que demarcaria limites às ações do segundo, ao lê-lo. A referida novidade é a representação eletrônica dos textos, que então podem ser lidos em telas.

O texto eletrônico, na tela, não é manuseado, não requer para leitura os gestos utilizados na leitura do *códice*, mas exige para sua utilização habilidades relacionadas às tecnologias da informática, bem como tem constituição significativamente diferente da encontrada nos livros em rolos da Antiguidade, ou nos *códices* manuscritos e/ou impressos dos períodos posteriores. Chartier (1999, p. 13) refere alguns traços que indicariam que “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”: o fluxo sequencial dos textos eletrônicos; as fronteiras dos textos eletrônicos que não seriam tão visíveis em relação às fronteiras dos textos nos livros; e possibilidades de usos que os textos eletrônicos abarcariam, decorrentes de sua condição tecnológica. O autor salienta que “a nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta [...] técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas” (1999, p. 16).

Atentar ao suporte no qual se encontra o texto eletrônico é fundamental, pois “cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta-lhe profundamente os possíveis usos, as possíveis interpretações” (CHARTIER, 1994, p. 193). Numa tela podemos observar um mapa e ao mesmo tempo lermos e ouvirmos informações sobre ele, o que não seria viável sem as condições tecnológicas específicas que constituem o suporte. Teorizando sobre suporte e gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 174) trabalharia com o entendimento de que o suporte de um gênero seria *um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*. Este autor classifica os suportes em convencionais e incidentais: os primeiros seriam concebidos com a função de portarem ou fixarem textos; os segundos teriam a condição de suportes ocasionais ou eventuais. O corpo humano poderia ser um exemplo de lugar que serviria de suporte para textos, não tendo a condição de suporte convencional.

Modos específicos de acesso à informação decorreriam de diferentes tipos de suportes. Entretanto, visualizando o fluxo vertical do texto eletrônico na tela, o/a leitor/a poderia ver alguma semelhança, guardadas as proporções, com o ato de desdobrar horizontalmente o livro em rolo da Antiguidade. Ao ler expressões como sumário e/ou página na tela – ainda sob determinadas condições – tal leitor/a provavelmente imaginaria que se trataria de versões eletrônicas do sumário e da página encontrados no livro impresso.

Desenvolvendo a escrita através do teclado, a relação autor-texto seria matizada por uma dada distância entre um e outro. Este distanciamento já se encontraria em menor dimensão no uso da máquina de escrever. Nos dois casos, não haveria uma escrita marcada pela grafia do autor, implicada com determinados gestos corporais.

Não subsistiriam, na utilização do texto eletrônico, dependendo do programa (existem programas que não propiciam alteração do texto eletrônico), limites secularmente impostos aos/as leitores/as, pois “não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexá-lo, colocar observações, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo etc), mas pode ainda tornar-se seu co-autor” (CHARTIER, 1994, p. 192). A demarcação do que seria escrita e leitura, bem como da condição de autor do texto e de leitor, como que seria borrada nos usos dos textos eletrônicos. O/A leitor/a passa a ter a condição de a qualquer momento, valer-se de recortes de fragmentos de diferentes textos, que podem ser rearticulados no processo de constituição de um “novo texto”.

Entende-se atualmente que os textos eletrônicos abarcam significativa hipertextualidade. Com Vannevar Bush, personagem significativo na política científica dos EUA, em meados da década de 1940, emergiria de certo modo o protótipo do hipertexto como “algo com a característica de fazer ligações entre informações por meio de nós, ‘encruzilhadas’ virtuais e informacionais, por meio de uma máquina, à época já os sistemas informáticos e computacionais” (RIBEIRO, 2006, p. 3). Bush, conforme Komesu (2005, p. 88) “idealizou um dispositivo denominado *Memex*, que seria capaz de criar ligações entre uma dada informação e outra, independentemente de qualquer classificação hierárquica”.

A expressão hipertexto entraria em cena em 1965, quando Theodore Nelson, um estudante de Harvard, teria cunhado o termo “para descrever algo muito parecido com a ideia de Vannevar Bush” (RIBEIRO, 2006, p. 4). O termo hipertexto teria sido escolhido com base no entendimento de que o prefixo *hyper-* poderia assumir um sentido positivo no âmbito de dadas ciências. Nelson

imaginária que “os textos [...] sob a arquitetura do hipertexto, poderiam ser uma espécie de simulação do que se passa na mente humana ao escrever e ler” (RIBEIRO, 2006, p. 4). Em uma entrevista, Nelson teria explicitado que se inspirou, para desenvolver o hipertexto, na necessidade que havia sentido de trabalhar numa máquina que lhe propiciasse acesso a blocos de textos produzidos de forma não-linear, e que lhe permitisse mover partes dos textos e editá-las sem o trabalho que operações “semelhantes” envolveriam em se tratando de textos impressos e/ou manuscritos.

Esta emergência do termo hipertexto na década de 60 do século passado ocorre num dado contexto sócio-histórico, relacionado a determinadas práticas culturais. Komesu (2005, p. 91) acredita que “do ponto de vista de suas condições de produção, [...] o conceito de hipertexto está intimamente relacionado ao paradigma pós-estruturalista”.

Em sua tese, Xavier (2002, p. 37) evidencia haver teorizações de pensadores que refletem sobre o hipertexto, em que encontraríamos uma posição pró-abandono do que seria um “sistema conceitual baseado nas idéias de centro, margem, hierarquia, linearidade, para dar lugar à multilinearidade, aos nós, às ligações e às redes, condições e possibilidades apresentadas pela Pós-Modernidade”. O hipertexto seria pensado por Xavier (2005, p. 171) como *uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade*.

Dentre as concepções relativas ao hipertexto, encontramos as que não o ancorariam às construções textuais digitalizadas. O conceito de hipertexto de Pierre Lévy aplicar-se-ia para além do universo da informática, traduzindo-se “em domínios como o das cidades e o das bibliotecas (físicas)” (RIBEIRO, 2006, p. 4). Para o autor “tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LÉVY, 1998, p. 33). Não haveria uma disposição linear entre os nós, cada qual podendo abarcar, no caso dos textos eletrônicos, uma rede. Chartier também pensaria a hipertextualidade para além do âmbito da informática, entendendo haver hipertextualidade em organizações textuais não-eletrônicas, como enciclopédias, ainda que uma hipertextualidade de “natureza” diversa da que seria encontrada no campo da informática. O autor seria “um dos conhecidos teóricos das origens do hipertexto na invenção dos índices, sumários e enciclopédias” (RIBEIRO, 2006, p. 6).

Coscarelli (2005) entende que em textos de diversos gêneros haveria elementos que deles fariam hipertextos. O texto de jornal exemplificaria estes elementos: “as marcas que sinalizam a hierarquia das informações [...] como títulos e subtítulos, tamanho, cor e/ou formato das fontes, recursos de topicalização, os mecanismos de continuidade, itens lexicais que marcam o grau de relevância de determinadas partes do texto ou a organização dele” (COSCARRELLI, 2005, p. 111). Conforme a autora, a hipertextualidade para além do âmbito físico, também caracterizaria a forma como o leitor processaria o texto, “por quem ele é lido, como e com que propósito” (COSCARRELLI, 2005, p. 112).

Em meio às construções textuais eletrônicas, o hipertexto, conforme Marcuschi (2005, p. 26) não deveria ser tratado como um gênero, mas “como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas”.

Vários pensadores entendem que o hipertexto digital se caracterizaria por não se encontrar submetido à linearidade, não impondo um determinado caminho para a leitura. Entretanto, Xavier (2005, p. 173) salienta que a liberdade de escolha do/a leitor/a, “é [a] liberdade possível, não a ideal, pois o produtor do texto eletrônico é quem decide disponibilizar ou não links com outros hipertextos afins. Esses links hipertextuais podem [...] apenas respaldar o ponto de vista do seu autor”. Tais links poderiam favorecer o acesso a determinadas informações, em detrimento de outras. O acesso aos hipertextos nem sempre é aberto a qualquer pessoa, pois, se por um lado existem aqueles que permitem a inserção de novos textos ou hiperlinks, por outro lado há *sites* cujo acesso aos textos depende de senha.

O pressuposto de não-linearidade do hipertexto seria fator de tensão nas reflexões relativas à própria conceituação de hipertexto, havendo autores/as que entenderiam que imaginar um texto como não-linear implicaria a premissa de que haveria textos de algum modo lineares.

Referindo-se “aos textos originalmente construídos com as propriedades do hipertexto”, Xavier (2005, p. 175) pensa a não-linearidade como um princípio básico da construção dos textos eletrônicos. Assim, a *condição de princípio básico* da não-linearidade nos referidos textos seria a novidade, em relação ao que ocorreria no caso dos livros tradicionais. Nestes, “as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos [...] oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados” (XAVIER, 2005, p. 174), que poderiam propiciar de certo modo quebras numa possível linearidade da leitura; entretanto a não-linearidade não seria uma regra fundante.

Entretanto, há que se considerar que tanto a escrita impressa, quanto a escrita eletrônica são embasadas num determinado sistema gramatical. A própria inteligibilidade dos referidos textos, em dada medida, dependeria de cuidados relativos à organização da língua utilizada, o que poderia implicar alguma linearidade. A leitura do hipertexto estaria, conforme Pinheiro (2005, p. 136) “pautada no princípio da linearidade da escrita alfabética”, bem como a leitura da escrita impressa.

No âmbito da textualidade eletrônica, a hipertextualidade possibilita a utilização de significativa variedade de textos. Entretanto, a construção hipertextual que abarca variados “tipos” de textos, como o verbal, o imagético e o sonoro, pode ter suas condições de existência comprometidas nos casos em que o/a leitor/a opta por realizar a leitura em outro suporte, conforme exemplifico: quando o/a leitor/a procura imprimir uma construção hipertextual, ainda que o faça com todas as partes disponíveis para a impressão, pode haver várias alterações quanto à forma do material, no que concerne ao cabeçalho e às margens, bem como pode não ser possível imprimir determinados textos, como os baseados na sonoridade ou aqueles que propiciariam leituras tridimensionais.

Diferentemente do que ocorre no livro tradicional, no qual podemos encontrar um lugar que seria o final escolhido por seu autor, nos textos eletrônicos a hipertextualidade permitiria ao hipernavegador escolher diferentes caminhos e, deste modo, chegar a diferentes finais. No que concerne ao texto impresso, apesar de o/a leitor/a ter a possibilidade de escolher por onde começar a leitura, ele/a “tem consciência de que o texto possui início, meio e fim” (PINHEIRO, 2005, p. 139). A heterogeneidade de rotas propiciadas ao leitor pela hipertextualidade favoreceria uma “dessacralização do conceito de autoridade do autor enquanto sujeito portador de todo crédito científico ou literário” (XAVIER, 2005, p. 178).

A própria emergência dos hipertextos digitais ocorre em tempos de leituras extensivas, quando variados textos são consumidos concomitantemente, pensados sem a condição de sacralidade e autoridade que se encontraria nos textos utilizados nas práticas de leituras intensivas. Com a utilização da textualidade eletrônica encontraríamos transformações no que concerne à “maneira de organizar as argumentações, históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar um leitor para aceitá-las ou rejeitá-las” (CHARTIER, 2010, p. 59). No caso da produção historiográfica, “dispositivos clássicos da prova da história (a nota, a referência, a citação) estão muito modificados no mundo da textualidade digital a partir do momento em que o

leitor é colocado em posição de poder ler [...] os livros que o historiador leu e consultar [...] diretamente, os documentos analisados” (CHARTIER, 2010, p. 60).

Haveria indicativos, segundo Marcuschi (2005, p. 14), de que “a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma *cultura eletrônica*, com uma *nova economia da escrita*”. A utilização do prefixo “e-“ em variadas expressões, como *e-book* – denominação do livro eletrônico – de certo modo evidencia a existência de mudanças nas práticas sócio-culturais. Parece significativo que dentre as reflexões concernentes à escrita eletrônica, se encontre a expressão “letramento digital” (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Nesta *cultura eletrônica*, encontraríamos interfaces específicas na relação homem-máquina. Valho-me do entendimento de que “uma *interface homem/máquina* designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos” (LÉVY, 1998, p. 176), bem como utilizo a noção de interface, baseando-me na teorização de Lévy (1998), para reflexões que envolvem outras tecnologias. Assim, um livro pode ser imaginado como um lugar no qual se encontram variadas interfaces. O princípio da escrita, num livro, mas também numa tela ou noutro artefato, pode ser pensado como interface visual da língua ou do pensamento. Esta interface pode estar articulada a outras, como o alfabeto fonético, como uma determinada caligrafia, dentre outras. A importância das interfaces na relação do leitor com um determinado texto é em dada medida evidenciada numa observação de Lévy (1998, 180), sobre as palavras dos livros: “encontram-se materializadas, conectadas, apresentadas e valorizadas junto ao leitor por uma rede de interfaces acumulada e polida pelos séculos. Caso se acrescente ou se suprima uma única interface à rede técnica da escrita [...] toda a relação com o texto se transforma”.

A prática da escrita e da leitura no universo das tecnologias da informática tem favorecido a emergência de questões concernentes à noção de livro e de autoria dos livros. Nos EUA a noção de *copyright* – “direito de propriedade do autor sobre uma obra original, produzida por seu gênio criador” (CHARTIER, 1994, p. 193) – sofreria problematização quando relacionada ao processo de constituição de bancos de dados eletrônicos.

No que concerne ao Google, por exemplo, parece não haver problema em relação à consulta e impressão de textos inteiros por parte de seus usuários, quando as obras estão em domínio público, mas o mesmo não poderia ser dito nos casos que estariam protegidos por *copyright*, sendo disponibilizados apenas em parte.

A comunicação eletrônica, cujos usos parecem promover deslocamentos que afetam diversas práticas sócio-culturais, é pensada por Darnton (2010) como a quarta grande mudança vivida pela humanidade, antecedida, respectivamente pela invenção da escrita, pela substituição do pergaminho pelo códice e pela invenção da impressão com tipos móveis. Conforme o autor, “a internet [...] como termo, data de 1974. Foi desenvolvida a partir da ARPANET, surgida em 1969, e de experimentos anteriores com comunicação entre redes de computadores” (2010, p.40). A web teria sido usada como ferramenta de comunicação no início dos anos 1990, por físicos; já os “Websites e mecanismos de busca se tornaram comuns na metade da década de 1990” (DARNTON, 2010, p. 41).

Várias questões surgem em relação aos usos dos textos eletrônicos, como aquelas relativas à “qualidade” das informações. Há quem pense que, com a enorme ampliação do acesso a informação, viria também uma disseminação de informações pouco ou nada confiáveis. No caso das notícias, seriam pensadas por Darnton como um artefato, e para o autor elas “nunca corresponderam exatamente ao que realmente aconteceu” (2010, p. 42). Considerando-se que a verdade é algo que se constrói sob determinadas condições de possibilidade, não parece haver sentido em pensar sobre verdade “verdadeira” e “falsa”, mas, talvez sobre uma maior volatilidade das verdades, enquanto invenções, com a disseminação dos textos eletrônicos. Darnton (2010) desconstrói a idéia de que haja algum tempo antes da internet, no qual existiria estabilidade textual. Salienta, por exemplo, que Voltaire, na sua última grande obra, *Questions sur l'Encyclopédie*, “para dar mais sabor ao texto e ampliar sua difusão, colaborou com piratas sem informar seu próprio editor, adicionando trechos às edições falsificadas” (2010, p. 49).

Ainda que o códice permaneça predominando no mercado, a noção de livro parece estar em debate, se ampliando cotidianamente a utilização de publicações eletrônicas, como que evidenciando que o códice não é mais *a* forma do livro, mas *uma* forma de livro.

No âmbito dos artefatos didáticos, os livros didáticos e as apostilas ainda têm a condição de códice, mas nos kits de produtos e serviços dos sistemas de ensino, encontraríamos uma significativa variedade de artefatos, nos quais se encontram textos em diferentes tipos de suporte. Os referidos sistemas oferecem produtos e serviços em *sites* que complementaríamos as práticas de sala de aula, em meio às quais as apostilas seriam utilizadas e, deste modo, os/as alunos/as podem acessar uma quantidade significativa de textos eletrônicos. As próprias apostilas dos sistemas de ensino, bem como diversos livros didáticos, propiciam sugestões de leitura em endereços

eletrônicos. Aliás, há grupos empresariais que investem tanto na produção e comercialização de sistemas de ensino, quanto na de livros didáticos, que em dados casos abarcam textos e/ou atividades acessados em portais.

Pode-se dizer que tanto os livros didáticos, quanto as apostilas têm historicamente significativa importância no âmbito do ensino das diversas disciplinas – dentre as quais a de História, especialmente importante na corrente tese – que constituem o Ensino Básico do país. Em relação às apostilas, pergunto: sob que condições elas estariam sendo (re)criadas no âmbito de sistemas de ensino, os quais propiciam e, de certo modo, induzem à utilização de textos eletrônicos? No interior destes sistemas, a noção de apostila não estaria em processo de transformação?

2.3. O ENSINO DE HISTÓRIA, OS LIVROS DIDÁTICOS E AS APOSTILAS DOS SISTEMAS DE ENSINO

As escolas, no universo ocidental do século XIX, passam a expressar os ideais da modernidade e do Iluminismo (ideias que haviam emergido com Comenius no século XVIII ganham, então, potência e forma), articulando-se em torno de determinadas teorias, metodologias, ações disciplinares, valores, tendo por eixo concepções de sujeito, de ordem, de sociedade, de poder e de saber.

A escola, o ensino de História e os livros didáticos nele utilizados, com determinados textos, enquanto parte de um grande dispositivo pedagógico enraizado no projeto moderno e embasado nos ideais advindos do movimento iluminista, desempenham papel crucial e privilegiado, para a consecução dos ideais modernos. No dispositivo escolar a educação moderna ganhou forma; nele encontramos mecanismos de controle que operam em diferentes níveis de escolarização. A disposição disciplinar dos saberes propiciou a definição de critérios de verdade/falsidade e normalidade/anormalidade. A organização institucional do conhecimento opera abarcando variados processos e instâncias, hierarquizando aqueles que falam com direito a anunciar o discurso e dele usufruir; assim, antes “que a lei imponha ou proíba pela força explícita, a norma aponta e separa o que é normal daquilo que não o é, ao mesmo tempo em que estabelece os limites toleráveis para os casos desviantes” (VEIGA-NETO, 1995, p. 26). Deste modo, a educação escolarizada incorporou, no mundo ocidental, metanarrativas, por exemplo, de

progresso constante baseado na razão e na ciência, e de potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre. Nesse sentido, a escola passou a ter a missão de generalizar os ideais do projeto moderno, com papel central na efetivação do mesmo.

No dispositivo pedagógico, o livro didático expressará posições enaltecidas da razão, tão cara aos iluministas, bem como favorecerá, ainda que de forma contingente, determinadas representações relacionadas a dados discursos, que evidenciam forças predominantes em alguns tempos e espaços, no instável terreno de lutas das relações de poder-saber.

Os textos didáticos, na concepção comeniana, são pensados em articulação com a distribuição do tempo, ou seja, com a ideia de dar a cada momento, no âmbito das atividades escolares, uma ocupação. Comenius dedicou-se à elaboração de um livro de texto que possibilitasse a produção de saberes pedagógicos que pensava deveriam ser implantados, e sua obra *Orbis sensualis pictus* (O mundo sensível em imagens), conforme Narodowski (2004, p. 71 e 72), “é a matriz através da qual se produzirão os livros de texto didáticos que formarão as crianças da sociedade ocidental moderna, durante trezentos e cinquenta anos.”

É neste recorte temporal de mais de três séculos, que se encontrariam – no século XIX – significativos momentos do processo de constituição do que seria um campo do conhecimento “científico” da História, bem como da disciplina escolar História. No Brasil, na segunda metade do referido século haveria “um momento de efervescência de novas ideias e de propostas pedagógicas para a organização e o funcionamento da escola inspiradas, principalmente, nas experiências que ocorriam na Europa” (GASPARELLO, 2011, p. 111).

Já no final dos anos 30 do século XIX, quando o Brasil passava pelo período Regencial (1831-40), foi criado um programa de ensino de História, destinado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, o qual foi modelo durante longo tempo, no âmbito do ensino brasileiro, em nível primário e secundário. Neste Colégio a História teria emergido como disciplina obrigatória em 1837.

Gasparello atenta para a contribuição de dois historiadores franceses, Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), “para a configuração de uma pedagogia da história no ensino secundário do final do século XIX” (2011, p. 107). Ambos teriam significativa participação no processo de instituição de saberes que seriam importantes para a constituição de uma disciplina escolar, e suas obras circulariam entre professores e autores de livros didáticos no Brasil. A influência dos trabalhos de Langlois e Seignobos, no âmbito

nacional, adentrou o século XX. Tais autores “faziam parte da nova geração de historiadores da Terceira República francesa que decidiram fundar, com seus colegas alemães, um *método científico* – um método rigoroso de crítica das fontes” (GASPARELLO, 2011, p. 113).

O livro *Introduction aux études historiques*, publicado nos últimos anos do século XIX por Langlois e Seignobos, repercutiu amplamente na Europa, “sendo considerado um marco na consolidação dos princípios da história *metódica* conhecida como *positivista*” (GASPARELLO, 2011, p. 113). Desde o final do século passado, conforme Gasparello (2011), haveria trabalhos historiográficos com releituras concernentes à associação da imagem positivista à história metódica.

A circulação dos discursos “científicos” foi intensa na Europa do século XIX, e Glénisson (1983, p. 21) observa que “a convicção de haver a história se tornado uma ciência revela-se com ênfase na *Grande Encyclopédie*, que foi, na França, [em fins do referido século], a expressão do ‘cientificismo’ triunfante”.

Em São Paulo, lugar de significativa importância no contexto político e econômico do Brasil no final do século XIX, “as disciplinas escolares passaram a se vincular mais diretamente ao conhecimento definido pela produção científica da área” (CORDEIRO, 2000, p. 42), em decorrência de uma reforma cujo promotor foi Caetano de Campos. A disciplina de História, nesta época, já se encontrava implicada no processo de formação nacional. Aliás, no século XIX, conforme Pinsky (2009, p. 15) “a edição de [...] *História geral do Brasil* é o momento decisivo do surgimento da nação brasileira... no papel”, obra cujo autor é Francisco Adolfo Varnhagen, que teria criado a “nação brasileira, mesmo antes de ela existir de fato [, pois o] Brasil, como nação, só apareceria algumas décadas após a publicação de sua obra” (PINSKY, 2009, p. 17).

A História ensinada na escola, conforme Cordeiro, “desde a sua implantação como disciplina, foi submetida a uma série de medidas no sentido de reforçar uma determinada concepção sobre o passado, estando desde os seus primórdios associada ao ensino do civismo, no intuito de formar cidadãos bem-comportados” (2000, p. 43).

Na segunda metade do século XIX, com base no positivismo, o ensino de História tornou-se factual, envolvido com idéias de progresso e de visibilidade para a nação, sendo o Estado enfatizado como o gestor desta última, e, também tornou-se expressão de uma história de “grandes homens”. O ensino de História de fundamentação positivista se fortaleceu no século XX, no âmbito do Brasil, então, republicano.

Entre os anos 30 e 50 do século XX, se encontraria na historiografia brasileira, “uma visão historicista do evento histórico, pensando-o [...] como continuidade, desdobramento, evolução, desenvolvimento, progresso de um dado aspecto da realidade em relação a processos idênticos no passado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 20). Nesta historiografia buscar-se-iam os elementos formadores do evento histórico.

Durante as décadas de 1930 e 40, haveria uma ênfase no ensino de História, para a formação de uma consciência nacional. A questão da nacionalidade, bem como a centralização política tomou forma na ditadura de Getúlio Vargas (1937-45), reforçada por ações que alcançaram os livros didáticos. Assim, na gestão de Gustavo Capanema, conforme Luca (2009, p. 166), “o Ministério da Educação e Saúde promoveu uma série de medidas para incentivar, organizar e controlar a produção destinada ao público escolar, seja de livros propriamente didáticos ou de literatura infantil”. O Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e determinou “que, a partir de 1º de janeiro de 1940, livros sem autorização [ministerial] não poderiam ser utilizados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República” (LUCA, 2009, p. 167).

O contexto sócio-político da ditadura de Vargas (1937-45) de certo modo favoreceu o estreitamento da relação entre o Estado, no âmbito federal, e o livro didático. A CNLD, conforme *site* do governo federal – concernente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – estabeleceria “a primeira política [de Estado] de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País”.

Pode-se dizer que a “questão da formação de uma identidade nacional” tem sido, historicamente, muito presente no ensino de História, e os livros didáticos expressam abordagens referentes à citada questão em diferentes épocas e contextos culturais, sociais, políticos e econômicos. A veneração relativa a certos acontecimentos históricos e a “grandes vultos”, tão presente em materiais de cunho positivista, seria uma evidência neste sentido.

No Brasil da década de 1950, entram em cena os estudos de história da América e vislumbra-se o ideário de um Brasil moderno e industrial. Entre o final dos anos 1950 e o início da década de 1960, segundo Pinsky (2009, p. 20) “a preocupação com as ciências da sociedade ampliou-se muito”, em um período de significativa efervescência política. Nesta época “estudantes faziam grupos de estudos em que Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e

outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos” (PINSKY, 2009, p. 20-21).

Um pouco à frente, com o advento da ditadura militar (1964 – 85), entra em vigor a Lei 5.692/71 e a disciplina de História sofreu redução de carga horária, passando a integrar o currículo escolar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que objetivavam a formação de “bons cidadãos”, o que se entendia como simpáticos ao *status quo* do período. Novamente o livro didático e o ensino de História tiveram “importante” papel a cumprir no “ensino oficial”.

Os acordos MEC/USAID¹², nos anos 1960, seriam demarcatórios para as relações entre as editoras e o governo brasileiro, que passaria, então, a comprar das editoras milhares de livros didáticos. No *site* do FNDE, pode-se ler que um acordo entre o MEC e a USAID permitiu “a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático [, e assegurou] ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos”.

Em 1970, o MEC instituiria o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos que adviriam do Instituto Nacional do Livro (INL) – criado em 1929 – que, em 1971, teria dentre as suas responsabilidades desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Ainda nos anos 1970, ocorreria a extinção do INL, e, assim, passaria à Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) a responsabilidade pela execução do programa do livro didático.

A expansão do alunado, a partir da década de 1970, com a incorporação de alunas/os oriundas/os das classes populares, favoreceria uma preocupação especial em propiciar as/aos alunas/os textos didáticos compreensíveis, que não incidissem no rebuscamento e sofisticação de vocabulário dos livros utilizados até 1960.

Para além das referidas discussões que tensionavam o ensino de História entre os anos 1970 e 1990 se localizam mudanças relativas à autoria nos livros didáticos, que conforme Gatti Júnior (2004, p. 19) teria passado “do autor individual para a existência de uma equipe técnica responsável”. Em relação à escrita e a forma dos artefatos em questão, é esclarecedor o que

¹² A sigla USAID refere-se a United States Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

evidencia Buffa ao escrever o prefácio do livro de Gatti Júnior – intitulado *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*:

Do velho manual, pequeno, contendo praticamente apenas textos, auxiliar das lições e explicações dadas nas aulas pelos professores, antes da década de 1970, o livro didático transformou-se: formato maior, capas chamativas, muitas cores e ilustrações, boxes, exercícios, indicações de filmes e textos complementares.

Nos anos 1970 e nos anos 1980, os livros didáticos sofreram, conforme Gatti Júnior (2004, p. 19) “influência de uma historiografia de base econômica” – com mais frequência no âmbito do Ensino Médio. A disciplina e o ensino de História foram, neste período, marcados tanto pelo regime ditatorial, quanto pela resistência a tal regime e pelo processo de redemocratização.

Aliás, na década de 1980, teria se tornado evidente “o malogro de um ensino de qualidade para esses novos setores sociais que chegavam à escola” (BITTENCOURT, 2011, p. 88). Educadores, dentre os quais Paulo Freire e Darcy Ribeiro, debatiam e apontavam a necessidade de profundas mudanças que atingiriam a própria definição do que deveria ser ensinado e de como se deveria ensinar.

Denominada de história tradicional, a História escolar, então, é colocada em foco, como objeto de estudo. Em algumas pesquisas sobre o ensino de História, encontrar-se-iam premissas dos autores franceses Marc Ferro e François Furet, que atentariam à relação da disciplina História com a temática da nação. Também podemos encontrar trabalhos influenciados pela perspectiva de determinados autores ingleses, dentre os quais Eric Hobsbawm, a qual abarcaria reflexões sobre a construção de tradições.

Algumas obras, como que passaram ao largo da censura do regime ditatorial, daí “a penetração no Brasil de historiadores ingleses como Thompson, Hill, Hobsbawm, ou dos historiadores franceses da chamada Escola dos *Annales*, que passaram a exercer grande influência nos meios especializados” (CORDEIRO, 2000, p. 31).

No trabalho dos historiadores dos *Annales*, desde sua primeira geração, encontramos a valorização dos costumes como um campo de estudos. Pensam no sentido de uma “história das estruturas de longa duração, de uma história das mentalidades” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 124) e acreditam que a história dos costumes permitiria entender o chamado processo

civilizatório, no que concerne à sua repercussão no universo das nações que seriam civilizadas, e dentre os povos considerados incivilizados. Para tais historiadores, a história dos costumes, propiciaria “entender [...] como as culturas tradicionais são impactadas [pelo] processo civilizatório e que tipo de resistências, inclusive cotidianas, estes povos exercitaram” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 124). Esta preocupação também seria encontrável nos trabalhos de Thompson, Hill e de Hobsbawm, no interior de uma produção historiográfica de inspiração marxista. No caso de Thompson, encontraríamos um esforço no sentido de constituir uma nova leitura da tradição marxista, “expurgando desta o viés economicista, autoritário e estruturalista de inspirações stalinista e althusseriana” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 134).

No início dos anos 80 do século passado, já haveria significativa utilização das obras de Thompson e de Foucault na produção historiográfica brasileira. O primeiro pensaria a História como que comprometida com a representação *do* real, buscando o máximo de proximidade com *o* real; o segundo imaginaria a História como “uma prática discursiva que participa da elaboração do real [...] O real é, para Foucault, uma criação de práticas múltiplas, sejam elas discursivas ou não” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 135). Quando se considera a reflexão foucaultiana sobre os costumes, se poderia notar que a análise do autor atentaria para o plano da ruptura com os costumes, já que “o que lhe interessa não é a forma rotineira das relações entre os homens, mas a abertura a novas maneiras, a invenção de novas relações” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 125-126). Foucault abordaria os costumes considerando-os como construções sócio-históricas.

As pesquisas sobre a história do ensino de História iniciadas na última década da ditadura militar, se encontrariam “articuladas aos problemas presentes na configuração de uma historiografia em fase de renovação e relacionadas às transformações na educação escolar e das políticas públicas” (BITTENCOURT, 2011, p. 90).

Logo após o final da ditadura militar, com base na edição do Decreto nº 91.542 de agosto de 1985, emergiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, deste modo, saiu de cena o Plidef. Entretanto, à medida que a escola e o ensino foram lugares de embates políticos nas lutas pela redemocratização do Brasil, ocorreram tensionamentos que atingiram a própria idéia de História enquanto disciplina escolar e, em meio ao processo de redemocratização do país, os livros didáticos, sob determinadas visões, “passaram a ser considerados os ‘vilões’ da educação,

portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, ‘oficiais’” (MONTEIRO, 2009, p. 181). Houve aqueles/as que defenderam alternativas ao uso do livro didático, como a utilização de textos de outros artefatos culturais e/ou de textos produzidos pelos próprios professores.

Neste contexto, pensadores da área da Educação pregavam que um ensino melhor seria um ensino mais “científico” e atualizado; daí, de certo modo, decorrendo a produção de artefatos pedagógicos que “apresentavam trechos de obras de referência da historiografia e que tinham por objetivo colocar os alunos em contato direto com o texto integral, sem passar por um processo de didatização” (MONTEIRO, 2009, p. 183). No mesmo quadro contextual, teriam emergido livros didáticos que apresentariam, conforme Monteiro (2009, p. 183), “uma versão de história engajada, militante, recorrentemente baseada na interpretação marxista da história”.

No artigo intitulado *Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*, Stephanou (1998) evidencia que na década de 1970, encontrar-se-ia um ensino que abarcaria uma maior preocupação com o social. A autora, entretanto, problematiza a absorção de determinados discursos historiográficos em muitos livros, salientando que haveria casos de vulgarização da análise marxista. Os livros didáticos, então, teriam sofrido mudanças no âmbito da aparência, decorrentes de demandas do mercado, embora continuassem a apresentar problemas em relação às informações utilizadas.

Visões de história constituídas sobre diferentes “alicerces teóricos” – como as embasadas no stalinismo e na história do cotidiano e das mentalidades – circulariam na última década da ditadura militar, propiciando agitação no universo da produção historiográfica.

Dentre aqueles/as que problematizam e analisam livros didáticos de História, é possível encontrar tanto os/as que pensam que a modernização de tais livros na década de 1980 não teria sido efetiva, quanto os/as que acreditam que houve um determinado grau de mudança. Mas, parece significativa a intensidade com que se estabelecem as discussões relacionadas ao ensino de História, a partir do final da década de 1970 e no decorrer dos anos 1980. Cordeiro (2000, p. 20) procura enfatizar “o papel estratégico da História enquanto disciplina escolar e como ela foi objeto, nesse período, da atenção de setores da sociedade que não [costumavam] explicitar preocupações a respeito do que é ensinado nas escolas e, menos ainda, de como é ensinado”.

Com a constituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, é dada significativa atenção ao conceito de cidadania e, no que tange à “identidade nacional”,

emergiu um esforço no sentido de abarcar a diversidade cultural e social brasileira. Ainda no decorrer da década de 1990, ingressariam, nos livros didáticos, “temáticas ligadas à História Cultural” (JÚNIOR, 2004, p. 19).

A Resolução FNDE nº 6, de certa forma garantiria um fluxo regular de recursos para o PNLD e, a partir do ano de 1995, passaria a haver uma paulatina universalização da distribuição de livros didáticos no âmbito do Ensino Fundamental das escolas públicas, sendo inicialmente distribuídos livros das disciplinas de matemática e língua portuguesa; posteriormente ocorreria a distribuição dos livros de ciências e, por fim, os livros de geografia e história. Os livros didáticos inscritos para o PNLD, a partir de 1996, seriam submetidos à avaliação pedagógica, podendo não ser incluídos no Guia do Livro Didático, nos casos em que abarcassem, por exemplo, desatualizações, preconceitos ou discriminações.

A História, por um lado, estava “inscrita” nos currículos oficiais, mas, por outro lado, “eram, com maior ênfase, questionadas as ausências de grupos sociais e de gênero nos conteúdos históricos escolares” (BITTENCOURT, 2011, p. 92). Ausências que, no âmbito das narrativas históricas, seriam perceptíveis nas abordagens eurocêntricas de livros didáticos, que favoreciam a inexistência de determinados sujeitos nas narrativas históricas.

As ações dos movimentos sociais colaborariam no sentido de propiciar condições para a emergência de estranhamentos/problematizações concernentes à produção histórica escolar, discutindo tanto a não representação de determinados sujeitos, como representações em condições políticas desfavoráveis, concernentes a sujeitos não-hegemônicos sócio-politicamente, como índios/as e afro-descendentes, dentre outros.

Nas pesquisas das últimas décadas, houve aquelas que focalizariam a iconografia no processo de constituição do saber histórico no século passado, atentando às tecnologias utilizadas nos artefatos pedagógicos. Tais trabalhos colaborariam no sentido da problematização das abordagens históricas escolares, à medida que “indicam novos problemas a serem investigados e se inserem nos debates atuais sobre as narrativas ou de como se escrever história e a História escolar” (BITTENCOURT, 2011, p. 96).

Num período que seria de estranhamentos em relação às narrativas históricas, alguns pesquisadores interessaram-se de forma significativa pela trajetória da história escolar, pensada “a partir das relações entre [...] duas formas de produção do conhecimento histórico: o acadêmico ou científico e o escolar” (BITTENCOURT, 2011, p. 93). Pesquisas então desenvolvidas

consideravam a existência de especificidades concernentes ao conhecimento histórico, e abarcavam reflexões relacionadas a aspectos pedagógicos. No âmbito dos estudos relativos à História – disciplina escolar – seriam significativas as contribuições de pesquisadores franceses, dentre os quais, Annie Bruter e Henri Moniot. Este último desenvolveria reflexões “sobre as relações entre história e memória como forma de referenciar o ensino de História no presente e em outros momentos do seu conteúdo *ensinável*” (BITTENCOURT, 2011, p. 93).

Aprofundam-se os estudos sobre a História, disciplina escolar, havendo mudanças do leque de fontes de pesquisa, “a partir dos problemas da relação entre o saber histórico e os saberes e práticas pedagógicas” (BITTENCOURT, 2011, p. 94). As análises abarcariam não apenas a legislação, mas, por exemplo, o espaço escolar propriamente dito e o livro didático.

Se, por um lado, a história do livro didático no Brasil, na década de 1990, como que embasava reflexões sobre a história do ensino, por outro lado, na segunda metade da década, o livro didático teria a condição de “objeto central para explicar a trajetória do ensino de História” (BITTENCOURT, 2011, p. 94).

Na sua tese de doutorado, intitulada *Livro didático e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*, Gatti Júnior (1998, p. 18) considera “que os livros didáticos são uma fonte importante para a compreensão da forma tomada pelo ensino das disciplinas escolares, especialmente, do ensino da disciplina de História, nas últimas séries do ensino fundamental e nas três séries do ensino de 2º grau”¹³. O autor salienta, no trabalho referido, que percebe a existência do que seria um conjunto de fatores no processo de constituição de conteúdos disciplinares encontrados nos livros didáticos. Estes artefatos pedagógicos teriam passado por processos de mudança, que teriam a ver, por exemplo, com a emergência de um novo alunado para as escolas – já referido neste trabalho – e com inovações teóricas advindas do campo da História.

Os livros didáticos de História produzidos por casas editoriais de peso no mercado de didáticos, desde o final do século passado, apresentariam certas semelhanças no que concerne às intenções que abarcariam. Isto poderia decorrer de uma determinada incorporação, pelos autores de tais livros, de discussões relativas ao ensino da disciplina de História.

Atentando a apresentações e manuais do professor, que, em geral, se encontram na estrutura introdutória dos livros didáticos, Cordeiro teria constatado a existência de “um quadro

¹³ As três séries do “2º grau” referidas por Gatti Junior constituem atualmente o Ensino Médio.

comum de referências” (2000, p. 18), o qual procura evidenciar, através de trechos de livros do período 1984-1992. No referido quadro, encontrar-se-ia o combate a uma dada tradição no ensino de História – a do factualismo positivista com fatos apresentados em sucessão cronológica e com ênfase a heróis, bem como haveria a defesa de uma proposta: “o ensino de História deve voltar-se para uma *‘análise crítica’* da realidade, buscando a *‘formação do cidadão consciente’*, *‘capacitado a adquirir e produzir o conhecimento’*, [haveria uma insistência] no caráter de *‘renovação’* e de *‘modernidade’* de que se deve revestir o ensino de História” (CORDEIRO, 2000, p. 18).

Entretanto, a consideração do que seria dito na literatura analítica do livro didático sugeriria, conforme Coelho (2009, p. 270) “que algumas questões não sofreram alteração, a despeito dos avanços conseguidos nas duas últimas décadas. [...] Em certa medida [...] a história permanece sendo concebida como a disciplina responsável pela formação cívica e moral [...] de crianças e adolescentes”.

Dentre as ações governamentais na área da Educação, no final do século XX, se encontram políticas voltadas à regulação e controle de práticas escolares, que teriam no livro didático um instrumento de ação estratégico para a consecução de mudanças almejadas. Os livros didáticos “passaram a ser cada vez mais reconhecidos e indicados, nas políticas educacionais, como documentos de importância estratégica para viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento” (MONTEIRO, 2009, p. 179). A “melhora” das construções textuais dos livros didáticos – narrativas e atividades – sob a ótica do Banco Mundial teria resultados mais “promissores” do que aqueles que adviriam das reformas curriculares. Gatti Júnior (1998, p. 161) observa que “a política do livro didático empreendida pelo Estado brasileiro ao longo das quatro últimas décadas, coincide com uma série de prerrogativas das principais agências internacionais de financiamento educacional dos países em desenvolvimento”.

Os artefatos pedagógicos em questão parecem ser imaginados, sob determinados pontos de vista, como uma espécie de solução para vários problemas encontráveis no meio educacional brasileiro, como, por exemplo, a sobrecarga dos/as docentes, que acumulam elevadas cargas horárias de trabalho, tentando alcançar um salário suficiente para uma vida digna. A excessiva carga horária de trabalho redundaria em escassez de tempo para a preparação das aulas e, até mesmo, para o estudo dos/as professores/as no cotidiano. Instaurar-se-ia uma panacéia, sobre a

base de que o livro didático asseguraria uma dada qualidade à educação, inclusive em situações nas quais haveria carência de professores qualificados.

No âmbito das ações de Estado, a política de execução do PNLD, no período do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, ficou exclusivamente a cargo do FNDE, pois ocorrera a extinção da FAE. O *site* do FNDE ao referir acontecimentos do ano de 1997 explicita que “o programa [PNLD] é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental único”.

No mercado brasileiro dos livros didáticos, a partir dos anos 1990, as editoras Ática, Scipione e Moderna – imbricadas com sistemas de ensino que têm especial importância no corrente trabalho – dentre outras, envolvidas na venda de um mesmo tipo de produto, “passaram a apresentar muitas características similares em suas práticas comerciais e, conseqüentemente, adquiriram um formato específico e homogêneo de se relacionar com as escolas públicas e particulares [...], assim como com o Poder Público” (CASSIANO, 2007, p. 166). Neste contexto, profissionais das editoras chamados de divulgadores facilitavam/facilitam o contato dos/as professores/as e/ou coordenadores/as pedagógicos/as com os livros didáticos, tanto nas escolas privadas, em especial, como nas públicas, colocando o referido bem de consumo ao alcance daqueles/as que poderiam influenciar na adoção dos artefatos por parte da escola. Determinadas ações das editoras desenvolvem-se tendo em vista, fundamentalmente, as possibilidades de vendas para o governo federal; outras ações são organizadas com base em aspectos do ano letivo e outras especificidades das escolas particulares.

As ações do governo de Fernando Henrique Cardoso, no campo da Educação, bem como sua política de abertura ao capital internacional repercutiriam também no mercado editorial brasileiro de didáticos. Nas últimas três décadas do século XX, a concentração no mercado de didáticos, para Cassiano (2007, p. 19) “se caracterizava basicamente por ser composta por grandes editoras de cunho familiar, salvo raras exceções”, sendo que esta realidade teria mudado no início do presente século, através de uma reconfiguração do mercado, “tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além da formação de outros – por meio da incorporação das menores editoras pelas maiores” (CASSIANO, 2007, p. 19).

Em um período de significativas transformações nas estruturas dos livros didáticos, que atingiriam, até certo ponto, a própria clareza das construções textuais, bem como num contexto de mudanças possivelmente demarcatórias no mercado de tais artefatos, seria implantado, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) que, ao que tudo indica, contribuiu em larga medida no sentido de consolidar a importância do governo federal, enquanto comprador no mercado nacional de livros didáticos.

O *site* do Ministério da Educação (MEC) salienta que o PNLEM “prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos de Ensino Médio público de todo o País”. Mas seria interessante enfatizar que a resolução nº 38 de 15/10/2003 do FNDE, que criou o programa em questão, previu uma universalização a ser atingida progressivamente, tendo ocorrido o início da distribuição dos livros didáticos de História de Ensino Médio somente no ano de 2008.

Os recursos que propiciam o financiamento do PNLEM, por parte do FNDE, seriam em boa medida oriundos do salário-educação. É importante registrar que o FNDE, para além de financiar o PNLEM com recursos provenientes do Orçamento Geral da União, conforme o Art. 4º da Resolução nº 38 que institui o programa – como Projeto Piloto –, pode fazê-lo, também, através de empréstimos internacionais.

Neste contexto sócio-político-econômico de início de século, em que o mercado de didáticos crescia a passos largos, os sistemas de ensino avançaram em um espaço historicamente ocupado por aqueles, vendendo produtos e serviços, em meio aos quais encontramos os artefatos que chamo, na presente tese, de apostilas. Tais sistemas, cuja origem, em dada medida, encontrar-se-ia nos cursos pré-vestibulares, atingem tanto escolas da rede privada, quanto escolas de redes públicas de ensino. Tanto o Positivo, como o COC e o Objetivo são referidos por Adrião et al. (2009, p. 5) como casos de empresas que produzem sistemas de ensino e que têm origem em cursinhos pré-vestibulares que obtiveram sucesso “no sentido de conseguirem aprovar parte de seus alunos em cursos superiores de alta disputa no país, [criando posteriormente] escolas próprias que foram ampliadas em vários estados brasileiros por meio de franquias para redes privadas e, mais recentemente, para as redes públicas” (ADRIÃO et al., 2009, p. 5).

As apostilas dos sistemas de ensino têm de ser pensadas considerando sua historicidade, pois encontramos estes artefatos, assim como os livros didáticos, circulando em diferentes contextos sócio-históricos. Embora não seja minha intenção desenvolver uma genealogia

concernente ao artefato e/ou ao termo apostila, creio que seja necessário salientar que um e outro são pensados e utilizados sob diferentes contextos sócio-históricos, constituídos sob diversas condições e para variados fins.

Nem sempre o termo apostila é encontrado para referir artefatos utilizados em processos de escolarização. Dentre os significados atribuídos ao termo apostila, encontramos: “nota breve que acrescenta [geralmente] à margem de uma obra, para esclarecer ou complementar [,] acréscimo feito em diploma ou título oficial para efeito legal [,] recomendação ou observação à margem de requerimento, memorial etc. [,] acréscimo ao fim de uma carta; pós-escrito [,] coletânea de aulas ou preleções, para distribuição, em cópias, entre os alunos; polígrafo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 163). A designação de apostila parece ser frequentemente associada a artefatos que ofereceriam conteúdos de forma resumida e de forma suplementar. Em alguns casos seriam constituídas com base numa significativa utilização de recortes de textos de uma ou mais fontes.

Diversas utilizações do termo apostila podem ser encontradas no acervo digitalizado que abarca publicações dos jornais Folha de São Paulo, Folha da Manhã e Folha da Noite. Assim, na Folha da Manhã, do dia 19/03/1941, na página 10 da Primeira Seção, pode-se ler “Apostila: Foi apostilada a portaria de 17 de setembro de 1940, que concedeu 3 meses de licença a d. Carmelita Aquino de Oliveira, adjunta do grupo escolar ‘Duque de Caxias’, na capital, afim de declarar que a aludida portaria é regulada pelo artigo 5.0 do decreto nº 6055 de 19/8/33”. Neste caso a apostila seria uma espécie de nota de complementação e/ou de esclarecimento. No mesmo jornal, mas num exemplar de 08/06/1957, na página 7 dos Assuntos Especializados, é anunciado que o “O serviço social da Indústria – SESI – realizará um curso de Noções de Produtividade” e é enfatizado que “IV – Os inscritos receberão, semanalmente, por via postal, uma apostila versando sobre um ponto do programa”. A palavra apostila, nesta publicação da década de 1950, referiria um artefato de estudo. Já na década de 1960, numa publicação da Folha de São Paulo, do dia 16/03/1966, na página 2 da 2ª edição, o termo apostila denomina materiais que seriam propiciados pelo curso André Dreyfus aos/às estudantes que prestariam o vestibular. Lê-se no anúncio que: as apostilas eram gratuitas, o corpo docente especializado tinha oito anos de experiência, o curso tinha “432 alunos aprovados em 1965” e “o maior índice de aprovação nos vestibulares”.

Imagino os artefatos analisados na corrente tese, como que localizados no heterogêneo universo das apostilas, enquanto artefatos pedagógicos, tanto pela materialidade que têm, quanto pelos possíveis usos que deles se fariam no âmbito dos processos de escolarização de alunos/as do Ensino Médio em redes de ensino privadas.

No processo de avanço dos sistemas de ensino no mercado educacional nacional, pode-se perceber que as apostilas destes sistemas adentram o mercado da rede de escolas públicas nos diferentes Estados da União, sem que sejam necessariamente avaliadas por órgãos oficiais relacionados ao MEC, bem como não são adquiridas sob as regras do PNLD e do PNLEM. Tais artefatos seriam comprados com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef); aliás, dezenas de municípios do Estado de São Paulo teriam assim procedido na corrente década. No caso das compras de livros didáticos por parte do governo federal, decorrentes do PNLD e do PNLEM, seria interessante enfatizar que os mesmos vêm sendo submetidos anualmente a um processo avaliativo, os quais, portanto, em significativa medida, têm balizado a organização de tais materiais.

A adoção dos artefatos pedagógicos de sistemas de ensino em redes públicas municipais, de certa forma à margem dos processos de seleção do PNLD e do PNLEM, estaria causando problemas e discussões quanto à qualidade dos materiais fornecidos a escolas, conforme se pode ler no trecho da matéria – intitulada *Apostilas em Xequê* – de Marcol Limão, no *site* do Jornal Contato¹⁴: “o sistema apostilado adotado na rede de ensino municipal de Taubaté transformou-se em um escândalo bastante conhecido, sendo inclusive a cidade personagem de uma matéria jornalística veiculada na revista ‘Isto é’, de circulação nacional”.

Outros casos haveria relacionados a problemas com a baixa qualidade de determinadas apostilas de sistemas de ensino, que teriam sido fornecidas a municípios. A baixa qualidade dos artefatos poderia se dever, em alguma medida, à produção de diferentes materiais, conforme a rede de ensino a qual são endereçados. Adrião et al (2009, p. 5) salienta o fato de que as “empresas [que produzem os sistemas de ensino] oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material”. O material oferecido às escolas públicas seria menos custoso e não teria a mesma qualidade do material que seria endereçado às escolas da rede privada do município, pois do

¹⁴ A matéria se encontra na edição 396 do *Jornal Contato*, relativa ao período de 28 de setembro a 05 de outubro de 2007.

contrário “poderia haver um relativo êxodo das matrículas [da rede privada] para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa” (ADRIÃO et al., 2009, p. 5).

Se, por um lado as apostilas dos sistemas de ensino são vendidas às redes públicas municipais sem antes passarem por um processo de avaliação como os do PNLD e do PNLEM, implicando em dadas situações problemas relacionados à qualidade, por outro lado determinadas empresas que comercializam os referidos artefatos nas redes de ensino privadas – como produtos dos sistemas de ensino – parecem levar em conta a importância especial que clientes e potenciais clientes podem dar a um material pensado e elaborado de acordo com o que é estabelecido no âmbito da legislação nacional. Exemplifico: o sistema de ensino Positivo declara, em material impresso de divulgação que oferece às escolas, que seus materiais didáticos são elaborados “de acordo com as exigências legais (LDB, PCN e RCN)”¹⁵. Os sistemas de ensino, portanto, articulariam a elaboração de suas apostilas à observância de aspectos determinados ou sugeridos no âmbito da esfera legal, procurando, assim, ampliar as condições de venda através de uma maior legitimidade do material no mercado. No que seria um novo momento do mercado editorial nacional de didáticos, os sistemas de ensino se apresentariam como que indo ao encontro do estabelecido pela legislação brasileira pertinente à Educação.

Em que pesem as críticas à qualidade de materiais dos sistemas de ensino fornecidos a escolas de redes de ensino público, parece dizível que tais sistemas se (re)criam sob uma representação que atravessa historicamente o uso dos livros didáticos, qual seja: de oferecerem os recursos necessários para uma educação escolarizada de “satisfatória qualidade”, mas, no caso dos sistemas, não apenas através de um artefato, mas de um *kit* de produtos e serviços.

Numa matéria, intitulada *Condicionamento Docente*, de Beatriz Rey, na revista Educação de agosto do ano de 2010, é enfatizado um estudo que teria sido desenvolvido sob o patrocínio da Fundação Lemann, no sentido de avaliar o “impacto da adoção dos sistemas de ensino na nota da Prova Brasil” (REY, 2010, p. 51). O estudo revelou, conforme Rey, que em duas edições da avaliação, 2005 e 2007, “os alunos que estudaram com apostilados evoluíram, em média, 5 pontos a mais na escala da prova [...] em relação àqueles que não utilizaram esses materiais”

¹⁵ As siglas LDB, PCN e RCN significam respectivamente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Nacionais.

(REY, 2010, p. 51). Na pesquisa, teriam sido analisados os resultados de quase trezentos municípios paulistas.

Dentre as hipóteses que teriam sido levantadas para explicar o efeito dos materiais apostilados, em questão, estariam as de que “os sistemas ajudam o professor em aspectos que, teoricamente, ele deveria dominar de antemão, tais como: conhecer o conteúdo da disciplina que ensina, não deixar lacunas em relação aos objetivos de aprendizagem e dar uma aula mais estruturada e planejada” (REY, 2010, p. 51). Curiosamente, tal pensamento – segundo o qual o/a professor/a é imaginado/a em situação de *déficit* em relação às necessidades do trabalho em sala de aula, *déficit* esse que seria resolvido pelo uso de um determinado artefato pedagógico – já circulou e ainda é corrente, em relação à utilização do livro didático. Este tipo de pensamento estaria se (re)criando no que concerne ao uso das apostilas dos sistemas de ensino?

Também é informado na abordagem da revista Educação, que “mesmo com oferta gratuita de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quase metade dos municípios paulistas compra sistemas estruturados públicos ou privados para suas redes” (Rey, 2010, p. 51-52). No decorrer de um evento no qual a pesquisa em questão teria sido apresentada, na presença de secretários municipais de educação, teria havido críticas ao fato de os livros fornecidos pelo PNLD não serem consumíveis – são reutilizados por um determinado tempo – bem como no que concerne ao fornecimento dos artefatos pedagógicos.

Contudo, Rey observa que, para a secretária de Educação Básica do MEC [Ministério da Educação], Maria do Pilar, “os sistemas se configuram como solução pontual e paliativa – o problema de aprendizagem seria muito mais complexo do que oferecer apostilas” (REY, 2010, p. 52), e o MEC não estaria predisposto a avaliar os sistemas de ensino e/ou adotar seus artefatos pedagógicos.

Embora o MEC não avalie os artefatos dos sistemas, editoras dos grupos que produzem os sistemas, também produzem livros didáticos pensando na fatia de mercado representada pelas compras governamentais, relacionadas ao PNLD e ao PNLEM. Seria o caso do livro *História – Volume único* de Ensino Médio, cuja autoria é de Gislane Campos de Azevedo e de Reinaldo Seriacopi, produzido pela editora Ática do Grupo Abril. Este artefato teve sua primeira edição e impressão em 2007, e, na sua quarta capa pode-se ler: “De acordo com a avaliação do **PNLEM 2007**, *História – Volume único* (de Gislane e Reinaldo) é uma **obra inovadora**, tanto do ponto de

vista da metodologia quanto da proposta de construção do conhecimento histórico”. Na referida quarta capa são listados nove méritos que seriam atribuídos à obra pelo MEC.

É significativo para a análise que desenvolvo neste trabalho, que o livro didático de Azevedo e Seriacopi tenha sido avaliado para o PNLEM/2007 e recomendado pelo MEC, pois as apostilas de História – analisadas nesta tese – do sistema SER são destes autores. Salvo algumas nuances e a fragmentação em volumes, as apostilas seriam constituídas pela mesma construção histórico-discursiva do referido livro. Neste caso, a apostila teria a mesma base do material cuja “qualidade” seria de certo modo “atestada” pelo MEC. Ora: a existência de uma “mesma narrativa” nas apostilas do SER e no referido livro didático, seria um caso isolado? A atenção que haveria às exigências legais – concernentes ao Ensino Básico – na elaboração das apostilas do Positivo e do SER, como ocorre na constituição de livros didáticos, não colaboraria no sentido de que tanto uns quanto outros abarcassem narrativas históricas “muito semelhantes”, quando não “praticamente as mesmas” com algumas mudanças? A “semelhança” entre as narrativas de livros didáticos e de apostilas de sistemas de ensino não seria uma evidência no sentido de que a diferença entre tais artefatos estaria fundamentalmente na maneira de apresentar e/ou organizar os conteúdos e os textos nos suportes?

Parece significativo que pelo menos quatro títulos – volumes únicos – dentre os recomendados pelo MEC no PNLEM/2007, são da editora Ática, e um título, da editora Positivo – volumes 1,2 e 3. Em 2012, no Guia de livros didáticos para o PNLEM, também se encontram materiais didáticos da editora Ática e da editora Positivo, bem como da Scipione, que pertence ao Grupo Abril.

2.3.1. Os sistemas de ensino

Nesta subseção destaco em especial três sistemas de ensino: o UNO, como um caso de sistema produzido por uma empresa pertencente a grupo estrangeiro, bem como o Positivo e o SER cujas apostilas são analisadas no presente trabalho, sendo o primeiro um exemplo de sistema produzido por grupo nacional com significativa expressão no mercado educacional, e o segundo, um caso de sistema com emergência mais recente.

A entrada, no corrente século, de empresas espanholas no mercado de didáticos do Brasil, como que evidenciaria a necessidade de pensar o mercado educacional nacional, no âmbito da

globalização e das práticas da indústria cultural. Conforme Cassiano (2007, p. 12) “a [espanhola] Santillana se expandiu marcadamente pela América Latina [...] Em 2002, estava presente em 21 países, empregando mais de 2700 pessoas e produzindo mais de cinquenta milhões de livros, de acordo com material interno da Editora Moderna [pertencente à Santillana]”.

As ações da indústria editorial espanhola, então, estariam respaldadas pelo governo espanhol, que atentaria às atividades culturais, considerando “um estudo desenvolvido pelo Ministério da Cultura, em 1987, que resultou num *informe preliminar* denominado *A cultura como atividade econômica na Espanha*” (CASSIANO, 2007, p. 118). Aliás, os investimentos espanhóis no decorrer da primeira década do século XXI, no Brasil, não se limitam ao mercado editorial, atingindo, por exemplo, a telefonia.

Os sistemas de ensino, atualmente, são materializados e comercializados no mercado nacional por casas editoras de enorme vigor no segmento de artefatos didáticos. Dentre tais casas encontramos a Santillana, que em 2001 adquiriu a Editora Moderna, abarca o sistema UNO e pertence ao Grupo Prisa, que também teria as Editoras Objetiva e Salamandra; o Grupo Abril, que em 2004 passa a ter o controle acionário das editoras Ática e Scipione, e que, em julho de 2010, adquiriu o Anglo Sistema de Ensino, o Anglo Vestibulares e a SIGA (empresa que, conforme o *site* do Grupo Abril, é “focada na preparação para concursos públicos”) e tem dentre suas empresas o sistema SER; e o Grupo Positivo, proprietário do sistema de ensino Positivo. Nos *sites* dos referidos sistemas é possível verificar que todos têm sua emergência entre a segunda metade do século XX e a primeira década do corrente milênio.

Parece importante observar que determinados grupos que investem em empresas que produzem sistemas de ensino, também tenham dentre seus negócios, empreendimentos na área da comunicação. O Grupo Prisa conforme Cassiano (2007, p. 12) “é dono, entre outros negócios, do importante jornal *El país*”; o Grupo Positivo investe na produção de computadores; o Grupo Abril teria investimentos no âmbito da televisão e da internet, abarcando TV por assinatura e provedor de internet em banda larga. Em material de divulgação do sistema de ensino SER, Grupo Abril apresenta suas marcas, como se pode ver a seguir:

FIGURA 1 – MARCAS DO GRUPO ABRIL



FONTE: SER, 2009, p. 2.

A indústria de comunicação parece ter importância central nos processos de constituição de sujeitos, em meio aos processos de globalização. A relevância de tal indústria é salientada por Hardt e Negri (2006, p. 51), quando observam que “a comunicação não apenas expressa mas também organiza o movimento de globalização [e que] o imaginário é guiado e canalizado dentro da máquina de comunicação”. Os grupos empresariais referidos, além de participarem da indústria de comunicação, produzem produtos e serviços voltados ao universo da Educação escolar, que ainda teria especial importância nos processos de constituição de sujeitos.

No que concerne ao sistema Positivo, pode-se ler no *site* de sua Editora que o Grupo Positivo “é, hoje, a maior corporação educacional do Brasil, atuando com liderança em três

grandes segmentos de negócios”: área educacional, área gráfico-editorial e área de informática, na qual produzem, conforme o *site* em questão “computadores, softwares e soluções educacionais para o varejo e o mercado corporativo”.

O Grupo Positivo teria sido criado por um pequeno conjunto de professores, em 1972, os quais, então fundaram um curso pré-vestibular na capital do Estado do Paraná. Algum tempo depois, uma escola de Ensino Médio seria aberta pelos professores.

À medida que a emergência do sistema Positivo se localizaria na década de 1970 – embasado nas experiências das escolas Positivo – teria uma existência maior que os demais sistemas referidos. Já o sistema UNO teria sua origem na década de 1990 e o SER, na segunda metade da primeira década do século XXI. Os sistemas citados englobam materiais e serviços voltados aos diferentes níveis de escolarização, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O grupo Positivo e o grupo que controla a empresa do sistema UNO oferecerem sistemas de ensino específicos para as redes escolares públicas – Aprende Brasil e UNO Público, respectivamente – e para as privadas.

O sistema Positivo se tornou o maior sistema do país e conta com escolas conveniadas no Japão e nos Estados Unidos – o número total de escolas conveniadas chegaria a 2100 abarcando mais de meio milhão de alunos e 80 mil professores. Nas telas dos *sites* das empresas UNO e SER, disponíveis ao público em geral, não se encontram referências a escolas conveniadas no exterior.

Os três sistemas oferecem serviços de assessoria voltados a facilitar o uso dos artefatos pedagógicos impressos, as apostilas, procurando articular a utilização de tais materiais aos projetos pedagógicos das escolas, bem como propiciam serviços e recursos através de seus portais na internet, que devem auxiliar o trabalho dos/as docentes e os estudos dos/das educandos/as. Exemplifico, valendo-me dos *sites* dos sistemas: o UNO evidencia que presta “avaliação institucional, plano de ação específico, alinhamento entre o material didático UNO e a proposta pedagógica da escola, capacitação de professores”; o SER disponibiliza serviços relacionados à formação continuada que envolveria ações destinadas a professores, aos orientadores, a coordenadores, a gestores, a pais e alunos, bem como assessoria pedagógica que apresentaria a metodologia do sistema aos educadores e permitiria discutir estratégias de utilização dos materiais, assim como a adequação de planos de aula à carga horária da escola. O Positivo disponibiliza uma equipe de assessores que atuaria no sentido de auxiliar no

entendimento e na dinamização das propostas do material didático, o *toll-free*, “para esclarecer dúvidas de conteúdos, resolução de atividades e planejamento do material didático em sala de aula”, programas de cursos que se destinariam a equipes diretivas das escolas e a equipes docentes.

Os sistemas oferecem serviços relacionados à gestão escolar, atentando significativamente ao marketing. As empresas dos sistemas como que inserem as escolas conveniadas em campanhas de marketing anualmente articuladas, abarcando diversos tipos de artefatos e mídias na divulgação de seus produtos e serviços. Na revista Nova Escola do mês de agosto do ano de 2010 se encontram propagandas do Positivo, do UNO e do SER: o Positivo destaca no verso da capa o *Projeto ENEM Positivo* e na página seguinte salienta o que oferece em relação ao ENEM no Portal Positivo e na sala de aula. O UNO convida gestores e coordenadores para a palestra que se intitularia *ENEM: DAS SÉRIES INICIAIS AO ENSINO MÉDIO*, explicitando os nomes do palestrante e da palestrante, bem como enfatizando que a palestra será sucedida pela apresentação intitulada “Soluções integradas do Sistema UNO de Ensino: atendimento às novas demandas educacionais” (NOVA ESCOLA, 2010, p. 23) e, em duas páginas mais a frente (p. 46-47) divulga seus produtos e serviços propriamente ditos, pontuando que o “material está totalmente adequado às regras do ENEM” (NOVA ESCOLA, 2010, p. 46) e que “oferece um dos melhores sistemas de avaliação institucional, que utiliza a metodologia TRI, a mesma adotada na prova do ENEM” (NOVA ESCOLA, 2010, p. 46). O sistema SER também divulga seus produtos e serviços em três páginas, sendo que na primeira pode-se ler “**A ABRIL EDUCAÇÃO APRESENTA O MAIS COMPLETO MENU DE PRODUTOS E SERVIÇOS PARA A SUA ESCOLA**” (NOVA ESCOLA, 2010, p. 25) e nas páginas posteriores (26 e 27), a partir do título “**CONHEÇA O MENU DE PRODUTOS E SERVIÇOS DO SER E TODAS AS SUAS VANTAGENS**” (NOVA ESCOLA, 2010, p. 26) apresenta os níveis de ensino que atenderia, seus produtos e serviços pedagógicos e o que possibilitaria à clientela no âmbito da gestão e marketing educacional e tecnologias educacionais como o Portal SER, dentre outras. Outros sistemas de ensino também são propagandeados na revista referida, quais sejam: o Maxi, o Ético, o Dom Bosco e o Agora endereçado a redes de ensino público – este sistema, como o Ético, é da Editora Saraiva.

O Positivo ganhou na categoria *Sistema de Ensino*, o prêmio *Top Educação 2009* promovido pela revista Educação, cuja editora é a Segmento. O prêmio visa, conforme o *site* da

revista, “reconhecer e destacar as marcas mais lembradas no mercado educacional” e permite que o público em geral vote. Pode-se ler no *site* citado, no artigo 3º que regulamenta o *Top Educação*, que se trata de “uma pesquisa quantitativa de participação espontânea que tem como objetivo apontar as marcas mais lembradas entre empresas que atuam na área da Educação”. Já dentre os sistemas de ensino endereçados à rede pública, o da FTD¹⁶ foi o premiado. Nesta revista, também encontramos significativa divulgação dos produtos e serviços oferecidos pelos sistemas Positivo, SER e UNO, bem como de outros sistemas como o Maxi, o Opet, o Anglo agora pertencente ao Grupo Abril e o Objetivo.

Embora a divulgação realizada pelas empresas de tais sistemas ocorra nas escolas das redes privadas através de divulgadores e com materiais impressos, como acontece com os livros didáticos, evidenciar-se-ia nas práticas de marketing um espectro mais amplo de divulgação, que evidencia a oferta de um significativo leque de produtos e serviços.

Logo abaixo, apresento um quadro sintético, relativo à caracterização dos sistemas de ensino Positivo, SER e UNO.

¹⁶ A sigla FTD homenagearia a Frère Théophile Durant, que foi Superior Geral da Congregação Marista entre o final do século XIX e início do século XX.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO

Sistemas de Ensino		Positivo	SER	UNO
Escolas conveniadas ou integradas	Brasil	X	X	X
	Exterior	X	-	-
Redes de ensino atendidas	Privada	X	X	X
	Pública	X	-	X
Níveis de ensino atendidos com apostilas e demais recursos e serviços	Educação Infantil	X	X	X
	Ensino Fundamental	X	X	X
	Ensino Médio	X	X	X
	Pré-vestibular	X	X	X
Serviços e/ou recursos oferecidos	Capacitação de professores/as	X	X	X
	Assessoria para professores/as	X	X	X
	Formação para gestores	X	X	X
	Portal na internet	X	X	X
	Marketing	X	X	X

FONTE: quadro de minha autoria, constituído com base em dados dos *sites* dos sistemas de ensino referidos.

De certa forma, os sistemas de ensino parecem expressar uma tendência de mercado na sociedade de consumidores, ao oferecerem a seus clientes e potenciais clientes, no setor educacional privado e no universo da educação básica pública, Kits de produtos e serviços, num contexto sócio-cultural atravessado pela governamentalidade neoliberal, em que as parcerias entre administrações municipais e empresas privadas avançam.

As parcerias firmadas entre as administrações públicas e as empresas de sistemas de ensino se constituem, portanto, sob determinadas condições históricas. Refletindo sobre estas parcerias, no que concerne aos municípios do Estado de São Paulo, Adrião et al. (2009, p. 2)

entende que se trataria de uma “estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada”

Efeitos de reformas realizadas no âmbito da administração pública da União se fariam sentir nas esferas da educação pública municipal e estadual. Em dadas situações, os municípios fragilizados nos seus aparatos técnicos, sem condições de atender as novas demandas na área da Educação, optariam pela utilização dos sistemas de ensino. A partir das análises desenvolvidas com base em dados obtidos junto a um número expressivo de municípios paulistas, em pesquisa que compreende o período de 1997 a 2006, Adrião et al. (2009, p. 2) explicita lhes parecer que as empresas que produzem os sistemas de ensino seriam mais do que fornecedoras de materiais e equipamentos, pois “passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam *parceiras* dos governos municipais”. De acordo com a referida pesquisa, a empresa COC seria “responsável pelo maior número de contratos com municípios paulistas” (ADRIÃO et al., 2009, p. 4), seguida pela empresas Positivo do Paraná, Objetivo de São Paulo e pela paranaense OPET.

Com os sistemas se (re)criaria, nas redes de ensino públicas, uma racionalidade que, outrora, era mais imaginável no setor privado. Os kits de produtos e serviços, com variações de um sistema para outro, abarcariam possibilidades de padronização dos conteúdos a serem trabalhados e das práticas pedagógicas em geral. Padronização que seria em certas situações “‘vendida’ como uma possibilidade das famílias aumentarem o controle sobre o trabalho docente” (ADRIÃO et al., 2009, p. 6). Aliás, controle que seria propiciado aos pais, os quais na relação com as escolas conveniadas aos sistemas seriam clientes, consumidores e investidores.

Pergunto: as apostilas não teriam centralidade nos processos de materialização da padronização de conteúdos que seria propiciada pelos sistemas de ensino? Os sistemas de ensino não estariam cumprindo funções na área da Educação, que outrora seriam pensadas como da alçada do Estado, como que sinalizando mudanças nas próprias práticas de governo? As apostilas não teriam especial importância em práticas pedagógicas dos sistemas de ensino relacionadas à preparação para o Vestibular e/ou ENEM?

2.4. CONSUMO E SOCIEDADE DE CONSUMIDORES

Refletindo sobre o consumo, Bauman (2008) enfatiza que “se reduzido à forma arquetípica do ciclo metabólico de ingestão, digestão e excreção, o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica” (BAUMAN, 2008, p. 37). Encontraríamos modalidades de consumo que poderiam ser consideradas típicas de determinados contextos sócio-culturais, mas qualquer uma destas modalidades, conforme Bauman (2008, p. 37), poderia “ser apresentada sem muito esforço como uma versão ligeiramente modificada de modalidades anteriores”.

Historicamente, as atividades de consumo e as atividades nele implicadas de forma mais direta, influenciariam a constituição das relações entre as pessoas e os processos de constituição das identidades destas pessoas, ainda que as práticas de consumo não tivessem a centralidade que hoje podemos encontrar na sociedade de consumidores.

Barbosa e Campbell observam, por um lado, que “o consumo, no senso comum, sempre esteve intimamente associado à exaustão e/ou à aquisição de algo” (2006, p. 23) e, por outro lado, que “nas últimas décadas, as ciências sociais passaram a tratar os processos de reprodução social e construção de subjetividades e identidades quase como ‘sinônimos’ de consumo” (2006, p. 23), o que demandaria reflexões. Os autores salientam que nas últimas décadas haveria um incremento no número de trabalhos sobre consumo, em especial na Europa, e enfatizam a importância que a categoria consumo passou a ter nas práticas de determinadas disciplinas, “e a atribuição da classificação *consumo* a áreas e domínios que antes não eram percebidos como tal e nos quais sua eventual presença era inteiramente desqualificada – como, por exemplo, no caso da cidadania, da cultura, da política, do meio ambiente e da religião” (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p. 23).

Há um alargamento da noção e das práticas de consumo nas sociedades contemporâneas, numa época em que se localiza o que Bauman (2008, p. 38) chama de “‘revolução *consumista*’”, quando o consumo passaria a ter uma dada centralidade na vida das pessoas. Conforme Bauman (2008, p. 41) “o ‘consumismo’ chega quando o consumo assume o papel-chave que na sociedade de produtores era exercido pelo trabalho”. Muitos pensadores, refletindo sobre a contemporaneidade – dentre os quais Frederic Jameson e Garcia Canclini – salientam a referida centralidade.

Ao pensarmos sobre as sociedades de consumidores, poderíamos dizer “que o ‘consumismo’ é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos [...], transformando-os na *principal força propulsora e operativa* da sociedade” (BAUMAN, 2008, p. 41). A própria felicidade das pessoas estaria associada a desejos que se sucederiam num processo agonístico, pois quando *se chega ao desejado, ele já é insuficiente*, à medida que a felicidade é de certo modo prometida sempre no desejo que está por vir. Esta sociedade seria matizada pela insaciabilidade de seus habitantes, que viveriam como que experimentando *uma sensação de tempo presente, que pareceria não se esgotar*.

Neste “presente que parece não ter fim”, as pessoas constituem suas identidades, em significativa medida através do consumo de bens e serviços. O relógio utilizado, a música que se ouve, os serviços relativos à escolarização são tratados como significantes no interior do tecido social, que propiciam, às pessoas que os consomem, imaginarem-se e serem imaginadas de dadas maneiras.

Em certos anúncios das campanhas publicitárias, poderíamos encontrar uma ênfase na ideia de que os produtos anunciados propiciariam a seus consumidores tornarem-se “pessoas únicas”, especiais. Tais campanhas favorecem que os consumidores pensem os produtos como que articulados a determinados signos e conceitos – por exemplo: de família, de comunidade – de certo modo produtos próprios para pessoas que têm um modo de vida especial. Os produtos são propagandeados como “fontes de transformação”, indo deste modo ao encontro daqueles que querem se (re)comodificar, que desejam “vestir” dadas identidades.

Contudo, a perpetuação da insatisfação dos consumidores, até certo ponto, seria condição para a prosperidade da sociedade de consumo. Mesmo após cada frustração, a busca pela satisfação – que deve ocorrer sem retardos, sem procrastinação – se recria, com base numa quantidade de promessas que evita a perda de confiança na possibilidade de realização. As práticas de consumo, por um lado se (re)criam pelo excesso de possibilidades de consumo e, por outro lado pelo desperdício, pois muito se descarta, sem sequer utilizar. Assim, “é verdade que na vida ‘agorista’ dos cidadãos da era consumista o motivo da pressa é, em parte, o impulso de *adquirir e juntar*. Mas o motivo mais premente que torna a pressa de fato imperativa é a necessidade de *descartar e substituir*” (BAUMAN, 2008, p. 50).

Nos casos em que a “ordem” da sociedade de consumo sofre ameaças, se poderia notar uma significativa capacidade de absorver e, mesmo, de integrar à ordem, as possíveis

contestações. A própria “liberdade de escolha” que existiria no interior desta ordem, a tornariam mais “palatável”. Entretanto, seu ambiente sócio-cultural é instável e nada acolhedor a projetos de longo prazo. Aos indivíduos é ofertada constantemente “a estratégia da atenção contínua à construção e reconstrução da auto-identidade, com a ajuda dos kits identitários fornecidos pelo mercado” (BAUMAN, 2008, p. 66). Aliás: os kits de produtos e serviços dos sistemas de ensino, com determinados artefatos e práticas pedagógicas que favoreceriam a constituição de determinadas identidades, não poderiam em alguma medida ser imaginados como kits de identidades?

Em meio a um tecido sócio-cultural no qual as identidades tendem a ser constantemente (re)comodificadas, utopias que demandariam solidariedade e cooperação na coletividade são privatizadas, deixadas aos cuidados de determinados indivíduos. O próprio Estado teria sua soberania fragilizada, “sua prerrogativa de estabelecer o limite entre incluídos e excluídos, assim como o direito de reabilitar e readmitir estes últimos” (BAUMAN, 2008, p. 86). A tendência do Estado de “terceirizar” funções e serviços aprofundaria este processo que lhe subtrairia a soberania. O Estado seria hoje, “um executor da soberania do mercado” (BAUMAN, 2008, p. 87).

Dentre os fatores que constituem a estratificação social, encontraríamos com especial importância o desempenho do indivíduo enquanto consumista. A sociedade em questão “promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas” (BAUMAN, 2008, p. 71). Na infância e no decorrer da vida, os membros desse tecido sócio-cultural sofrem ações que visam “espíritos” – quanto a seus corpos, cada qual deve cuidar do seu, são treinados e coagidos, como que num ajustamento agonístico ao “habitat”. A condição de consumidor deve se constituir em todos/as, independentemente de sua idade, da cor da pele, do gênero, da classe social, enfim, deve se disseminar.

Ter a condição de consumidor “bem sucedido” neste tecido sócio-cultural é tão importante, que os pobres seriam pensados como anormais, principalmente pela condição de “consumidores falhos”, não tanto pela qualidade de seus empregos, ou pela condição de desempregados, “já que o mais crucial dos deveres sociais que eles não desempenham é o de ser comprador ativo e efetivo dos bens e serviços que o mercado oferece” (BAUMAN, 2008, p. 160).

Cada indivíduo deve ter seu desempenho “na sua conta”. No mercado, serviços são oferecidos no sentido de melhorar o desempenho dos indivíduos, mas tais serviços podem causar preocupação, pois sendo propiciados cotidianamente, em grande quantidade, não valer-se destes serviços, não “escolhê-los adequadamente” pode significar ficar em déficit em relação a outros consumidores, ou até mesmo ter em risco sua posição social. A ansiedade dos potenciais consumidores é recorrentemente atizada por propagandas que sugerem a inadequação de quem ainda não consome determinados produtos e/ou serviços.

Fazer as “escolhas corretas”, no tecido sócio-cultural de consumidores, valendo-se da “liberdade de escolha”, é fundamental, pois a “escolha errada” pode ser uma prova de incompetência. Assim, no referido tecido, “ser livre para escolher exige competência: conhecimento, habilidades e determinação para usar tal poder” (BAUMAN, 2008, p. 174).

Os processos de constituição de identidades dos indivíduos, na sociedade de consumidores, são, de certo modo, significativas fontes de lucro, à medida que é em meio ao consumo de “mercadorias” que as identidades sofrem deslocamentos, se (re)criam sucessivamente. Os indivíduos buscam estilos de vida através das práticas de consumo.

Aqueles que são classificados como consumidores falhos, de certo modo seriam imaginados como responsáveis pelos seus fracassos, ou dito de outra forma, como culpados pelas suas falhas, como lugares de perigos para a “ordem social”. Consumir “adequadamente” pode significar tornar-se mais vendável, num contexto sócio-cultural em que “o consumo é o principal mecanismo da ‘comodificação’ dos consumidores” (BAUMAN, 2008, p. 83).

Consumidores *em dia com seus deveres* estariam sempre em movimento, desejando novidades e satisfações, procurando ser alguém mais – os renascimentos não seriam um privilégio, mas uma necessidade – como que provocados pelas suas próprias almas, produzidas no interior de uma sociedade governamentalizada. Assim, os consumidores se (re)comodificam – eles próprios, também mercadorias – e como ocorre com os produtos em geral, nem sempre no sentido de mudanças profundas, às vezes no âmbito “da superfície, da roupagem”, mas o suficiente para fazer o que seria velho parecer novo. Este não seria, em parte, o caso das apostilas analisadas no presente trabalho: artefatos que não seriam novidades, mas que a alguns olhares pareceriam novidades?

À medida que a sociedade de consumidores seria atravessada pela governamentalidade neoliberal, os consumidores que procuram constantemente se (re)comodificar poderiam ser

imaginados como os *Homines oeconomici*, empresários de si mesmos (FOUCAULT, 2008), que teriam no consumo uma atividade de empreendimento, de investimento. .

2.5. DIFERENTES GOVERNAMENTALIDADES SOB DIFERENTES CONDIÇÕES HISTÓRICAS

A idéia de *governamento*, pensada numa “acepção ampla e anterior à captura que a Ciência Política fez da palavra *governo*, a partir dos séculos XVII e XVIII [seria de] *governamento* no sentido de ‘dirigir as condutas’ de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família” (VEIGA-NETO, 2005, p. 148). Entretanto, esse significado mais remoto e amplo de *governo* e *governamento* teria sido apropriado pelo Estado, “produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 149).

As relações de poder teriam sido governamentalizadas em meio a determinados contextos históricos. Veiga-Neto (2005, p. 149) observa que “o caráter governamental que o Estado moderno assumiu – que o filósofo [Foucault] denomina governamentalidade –, foi o resultado de um longo processo histórico, cujas raízes Foucault vai buscar na pastoral cristã, característica da sociedade da lei – Estado de justiça, da Idade Média”. Haveria, antes da sociedade de polícia, do Estado de governo, moderno, governamentalizado, a “sociedade de regulamento e disciplina – Estado administrativo, dos séculos XV e XVI” (VEIGA-NETO, 2005, p. 149).

Encontraríamos nas cidades-mercado européias ocidentais do século XVI um conjunto de práticas voltadas a fortalecer e/ou ampliar as forças do Estado, e o comércio, então, teria centralidade enquanto instrumento de força do Estado, sendo objeto privilegiado da polícia. Por um lado, a cidade-mercado seria pensada como uma espécie de ponto de referência para a intervenção do Estado na vida das pessoas, por outro lado a polícia seria “o rei agindo diretamente sobre seus súditos [...] de forma não judiciária” (FOUCAULT, 2008, p. 457). A polícia seria “a governamentalidade direta do soberano como soberano” num contexto em que a governamentalidade se interessava “pela materialidade fina da existência e da coexistência humana, pela materialidade fina da troca e da circulação” (FOUCAULT, 2008, p. 456).

È no âmbito de um período de transformações, entre o início do século XVII e meados do século XVIII, que localizaríamos a constituição da noção de população. Ela teria sido elaborada

“por intermédio de um aparelho instalado para fazer a razão de Estado funcionar [, e,] esse aparelho [seria] a ‘polícia’” (FOUCAULT, 2008, p. 374). Até então, haveria uma arte de governar, definida pela razão de Estado – “uma relação do Estado consigo mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 370) – em que existia uma referência à população, como que implícita, “mas , precisamente, ainda não havia entrado no prisma reflexivo” (FOUCAULT, 2008, p. 370).

Tal Estado de polícia sofreria desarticulação na primeira metade do século XVIII, “através de um certo número de problemas, essencialmente [...], os problemas econômicos e os problemas da circulação de cereais em particular” (FOUCAULT, 2008, p. 460). Haveria limites no sistema da polícia, os quais decorreriam da centralidade do urbano, e estes limites de certo modo se evidenciariam numa problemática relacionada ao campo, à agricultura. A terra emergiria como um objeto privilegiado da intervenção governamental e esboçar-se-ia “toda uma forma nova de governamentalidade, oposta quase termo a termo à governamentalidade que se havia esboçado na idéia de um Estado de polícia” (FOUCAULT, 2008, p. 466). Na aula de 1º de fevereiro de 1978, abordando a governamentalização do Estado, Foucault (2008, p. 143) enfatiza que pela palavra governamentalidade entende

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica [...] de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Certas liberdades, no contexto do século XVIII, se tornariam indispensáveis para “um bom governo”, para a própria governamentalidade. Os economistas teriam colaborado para emergência da “sociedade como uma naturalidade específica à existência em comum dos homens [...] como domínio, como campo de objetos, como domínio possível de análise, como domínio de saber e de intervenção” (FOUCAULT, 2008, p. 470). A naturalidade referida não é relativa à natureza do mundo, mas às relações entre os homens.

O Estado, então, deveria garantir a gestão da sociedade, e, para tanto, um determinado conhecimento seria fundamental na visão dos economistas, qual seja: a economia política. A população “como coleção de súditos é substituída pela população como conjunto de fenômenos naturais” (FOUCAULT, 2008, p. 473), e na segunda metade do século XVIII, se desenvolvem determinados tipos de intervenção na direção do tecido social, como nos casos concernentes a

questões demográficas. Mecanismos de segurança seriam instituídos no sentido de garantir a segurança dos fenômenos “que são os processos econômicos ou os processos intrínsecos à população” (FOUCAULT, 2008, p. 474).

Ora: é na segunda metade do século XVIII que teria emergido uma tecnologia de poder, “que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (FOUCAULT, 2005, p. 288-289). Por um lado, a disciplina dirigia-se ao corpo, por outro lado a nova tecnologia de poder se aplicaria a espécie humana. A primeira “tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais [...]. [A segunda] se dirige à multiplicidade dos homens [...] na medida em que ela forma [...] uma massa global” (FOUCAULT, 2005, p. 289) que é atingida, enquanto conjunto, por processos que seriam próprios da vida, tais como: nascimento e morte. Já no final do referido século apareceria o que Foucault (2005, p. 289) chamou de “‘biopolítica’ da espécie humana”, outra tecnologia que teria provavelmente como primeiros objetos de saber e alvos de controle, “processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade [...] juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos” (FOUCAULT, 2005, p. 290).

No século XVIII, o mercado como que aparece atravessado pela idéia de que deveria obedecer a mecanismos “naturais”. O mercado, então, “não só [...] deixa aparecer os mecanismos naturais, como esses mecanismos naturais, quando os deixam agir, possibilitam a formação de certo preço que Boisguilbert chamará de preço ‘natural’” (FOUCAULT, 2008a, p. 44), este que outros denominariam, “bom preço” e “preço normal”. Esta forma de pensar propiciaria que o mercado fosse imaginado como um lugar de verificação, “os preços, na medida em que são conformes aos mecanismos naturais do mercado, vão constituir um padrão de verdade que vai possibilitar discernir nas práticas governamentais as que são corretas e as que são erradas” (FOUCAULT, 2008a, p. 45).

Foucault creia que o que emerge no meado do século XVIII é “mais um naturalismo do que um liberalismo” (2008a), mas entende que é possível utilizar a palavra liberalismo, e, valer-se-ia do termo liberal, tendo em mente uma forma de governamentalidade. O liberalismo que poderia ser caracterizado “como a nova arte de governar formada no século XVIII, implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade” (FOUCAULT, 2008a, p. 87).

Se por um lado seria desejável a liberdade de comércio, por outro ela só seria possível com base em medidas de controle. A noção de perigo teria significativa importância para o liberalismo, que se encontraria inserido “num mecanismo em que [teria], a cada instante, de arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo” (FOUCAULT, 2008a, p. 90).

Entretanto, haveria momentos de crise que emergiriam em meio aos processos que abarcariam a produção de liberdades, bem como a constituição de mecanismos compensatórios da liberdade. As práticas baseadas nas idéias Keynesianas entre 1930 e 1960 teriam significativa importância, num dado momento de crise do liberalismo; crise essa “que se manifesta em certo número de reavaliações, reestimações, novos projetos na arte de governar, formulados na Alemanha antes e imediatamente depois da guerra, formulados [no final da década de 1970] nos Estados Unidos” (FOUCAULT, 2008a, p. 94). O liberalismo sofreria crises que poderíamos, até certo ponto, associar às crises da economia capitalista, ainda que com diferenças cronológicas. Estas crises poderiam ser pensadas como crises do dispositivo geral de governamentalidade instaurado no século XVIII.

Em meio às transformações da sociedade contemporânea emergiria uma outra governamentalidade, a neoliberal. Sob a racionalidade neoliberal, não é a troca que tem centralidade no mercado, mas a concorrência. Haveria “o deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição” (SARAIA e VEIGA-NETO, 2009, p. 189). A sociedade pensada pelos neoliberais não estaria submetida ao efeito mercadoria, mas a uma dinâmica concorrencial, no âmbito da qual há produção e consumo de “liberdade”. Esta, então “transforma-se em mais um *objeto de consumo*” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

No caso da expressão *governamentalidade neoliberal*, a palavra governamentalidade denominaria “a maneira como se conduz a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008a, p. 258). Foucault utiliza a palavra com este sentido a partir de 1979, e, assim, o termo governamentalidade passa a ser utilizado para designar não apenas “as práticas governamentais constitutivas de um regime de poder particular (Estado de polícia ou governo mínimo liberal)” (SENELLART, 2008, p. 532). Deste modo, a noção de governamentalidade serviria para pensar as relações de poder numa dimensão mais ampla. Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 8) salientam que, quando a produção de Foucault “já estava instalada privilegiadamente no domínio da ética,

[ele] reformula a noção de governamentalidade, mostrando um entendimento de que seria o ponto de encontro entre técnicas de dominação sobre os outros e técnicas de si”

Nos tecidos sócio-culturais ocidentais, atravessados pela governamentalidade neoliberal, “as pessoas não são (mais) tomadas como cidadãs sociais (cuja liberdade ou autonomia seria garantida pela normalidade social ou por aqueles que teriam uma relação normalizada para consigo) mas entendidas como eus empresariais e empresários de si” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2006, p. 419), como *Homines oeconomici*.

O *Homo oeconomicus*, então, não é o homem da troca, mas o homem da empresa e da produção, aquele que é, conforme Foucault (2008, p. 311), “empresário de si mesmo”, que nas análises neoliberais seria pensado como “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Este *Homo* em questão poderia ser imaginado como “a interface do governo e do indivíduo” (Foucault, 2008, p. 346).

Mesmo na condição de homem de consumo, o *Homo oeconomicus* é produtor, pois, a partir do seu capital, produzirá sua própria satisfação. Assim, sob a governamentalidade neoliberal, o social seria subordinado ao econômico, e as pessoas, como sujeitos-clientes, deveriam pensar que são livres para fazer suas escolhas. Veiga-Neto (2000, p. 199) observa que “esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: *a capacidade de escolher*”.

Os *Homines oeconomici* em questão seriam correlativos da racionalidade neoliberal, sujeitos governáveis e responsáveis pelo aproveitamento ou não-aproveitamento das oportunidades que a vida lhes ofereceria. Tais *Homines* se localizariam em meio a um capitalismo leve, no qual “o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades: um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas” (BAUMAN, 2001, p. 73).

No âmbito do neoliberalismo, a liberdade do sujeito seria condição de possibilidade para sua própria sujeição, como ocorreria, por exemplo, quando incorpora como seus discursos, aqueles que fazem a apologia das liberdades possibilitadas pelas relações de mercado. Aqueles que são objeto de sujeição podem ter a ilusão de que “suas” escolhas, “são mesmo suas”.

Seriam “desnaturalizadas” as relações sociais e econômicas, no campo da governamentalidade neoliberal, sob o qual as ilusões de livres escolhas se constituiriam, à medida

que é introduzida “a modelagem como um princípio segundo o qual o consumidor não é mais visto como, originalmente, um *Homo oeconomicus*, mas é visto como um *Homo manipulabilis* [ou seja] é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia” (VEIGA-NETO, 2000, p. 197). A referida modelagem seria realizada em boa parte pela mídia, pelo marketing, pela indústria cultural e de forma que poderia ser pensada como central nos processos de escolarização empreendidos nas estruturas escolares públicas e privadas.

O sujeito desejável, então, não seria o sujeito cobiçado no e pelo capitalismo pesado, mas no e pelo capitalismo leve. Neste, o capital “pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação” (BAUMAN, 2001, p. 70), significativamente diferente do capitalismo pesado, “obcecado por volume e tamanho, e, por isso, também por fronteiras, fazendo-as firmes e impenetráveis” (BAUMAN, 2001, p. 69).

Se, por um lado, a sociedade de produtores, do capitalismo pesado, valorizava a segurança que poderia ser obtida, pelo menos em parte, pela aquisição de bens duráveis de significativa resistência ao longo do tempo, por outro lado, na sociedade dos consumidores, do capitalismo leve, se encontra um ambiente instável, no qual os bens se tornam rapidamente obsoletos. Nesta última, as relações humanas (em geral) se dariam, de certo modo, embasadas no padrão das relações entre consumidores e objetos de consumo, à medida que as próprias pessoas são comodificadas, ou seja, tornadas mercadorias. No tecido sócio-cultural do capitalismo leve, “cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível” (BAUMAN, 2001, p. 74); deste modo, se esperaria do indivíduo que soubesse não apenas viver em meio ao inesperado, mas que tivesse a capacidade de se distrair com o que adviesse do inesperado.

Na sociedade de consumidores, conforme Bauman (2008, p. 20), “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável”. Os consumidores comodificados, conforme Bauman (2008) necessitariam constantemente de recomodificação, pois precisariam ser constantemente vendáveis no cotidiano. Sob as condições sócio-culturais da sociedade de consumidores, até

mesmo “os vínculos humanos tendem a ser conduzidos e mediados pelos mercados de bens de consumo” (BAUMAN, 2008, p. 107-108).

A novidade é valorizada e o retardo da satisfação é rejeitado na sociedade de consumidores, que potencializa a efemeridade das coisas, das idéias e dos próprios desejos. Em tal sociedade haveria um encurtamento radical da “expectativa de vida do desejo e a distância temporal entre este e sua satisfação, assim como entre a satisfação e o depósito de lixo. A ‘síndrome consumista’ envolve velocidade, excesso e desperdício” (BAUMAN, 2008, p. 111). O futuro, nesta sociedade, se encontraria no plano do imprevisível.

Sob as condições da sociedade de consumidores, a empresa teria centralidade, localizada no âmbito de um capitalismo que Bauman (2001) chama de *software* – em tempos de modernidade leve – no qual o espaço perde importância, na medida em que a condição do tempo como meio de alcançar valor chega perto do infinito, e isso significa que “como todas as partes do espaço podem ser atingidas no mesmo período de tempo (isto é, em ‘tempo nenhum’), nenhuma parte do espaço é privilegiada, nenhuma tem um ‘valor especial’” (BAUMAN, 2001, p. 137). Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 190) salientam que “enquanto a fábrica mantinha um vínculo forte com a localidade onde estava, principalmente por sua forte dependência em relação aos trabalhadores que aí habitavam, a empresa como que flutua no ciberespaço, tendo apenas uma frágil ancoragem num ponto do espaço material”. A fábrica teve centralidade, na época denominada por Bauman (2001) como era do *hardware*, da modernidade pesada em que a conquista territorial era uma grande obsessão moderna, um tempo em que os impérios se espalhavam pelo globo e no qual o progresso envolvia tamanho crescente e expansão espacial. No processo de conquista do espaço, então interessava que o tempo fosse flexível, mas no momento de garantir a posse do espaço, tornava-se necessário um tempo rígido, inflexível. A modernidade pesada, segundo Bauman (2001, p. 140) “mantinha capital e trabalho numa gaiola de ferro de que não podiam escapar”.

Entretanto, a *reclusão* propiciada pela referida *gaiola* seria colocada em *xequê* pelo capitalismo de *software* e pela modernidade leve. Nas teorizações de Bauman (2001), pode-se encontrar a modernidade pesada como que representada na metáfora do sólido, e a modernidade leve de certo modo representada nas metáforas da fluidez ou liquidez. Tais metáforas parecem favorecer uma melhor compreensão do processo, no qual se daria o advento da modernidade leve. O autor explica que “os fluidos [...] não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os

sólidos têm dimensões espaciais claras [...] diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma” (BAUMAN, 2001, p. 8). Assim, o tempo não importaria tanto quando se refletiria sobre os sólidos, mas seria fundamental para se pensar acerca dos fluidos. Bauman (2001, p. 8) salienta que “a extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de ‘leveza’. [...] Associamos ‘leveza’ ou ‘ausência de peso’ à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos”.

Embora seja pensável que ao longo da modernidade, sob diferentes contextos sócio-históricos, o “derretimento de sólidos” na busca do sólido “perfeito” tenha ocorrido constantemente, na modernidade líquida o “derretimento” abarcaria especificidades bastante significativas. Na modernidade líquida, o derretimento do sólido seria sucedido por um estado de impermanência que parece ser permanente. Conforme Bauman (2001, p. 12) “os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, [...] são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas”. Haveria na modernidade líquida uma “redistribuição e realocação dos ‘poderes de derretimento’ da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 13). Escasseariam nesta modernidade, cada vez mais, os padrões, os códigos e as regras *estáveis* aos quais os sujeitos podiam se conformar.

Neste contexto líquido moderno, no qual as próprias identidades e relações dos indivíduos são (re)criadas no universo das relações de mercado, a centralidade que outrora fora da fábrica, passa para a empresa que então seria “catalisadora da inovação, da invenção” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Desta condição da empresa decorreria “que entre [suas] atividades mais importantes e características [...] destacam-se a pesquisa e o desenvolvimento, a comunicação e o *marketing*, a concepção e o *design*” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). A empresa seria o modelo do capitalismo leve, no âmbito de sociedades atravessadas pelo neoliberalismo, que teriam na competição um princípio de inteligibilidade, e tratariam o consumo com uma ênfase que outrora foi na produção de bens. No capitalismo leve “o que importa [...] não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores. O que importa é inovar, é criar novos mundos” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). A fábrica, embora não sendo o modelo do capitalismo leve, permanece existindo sob outra lógica, a da venda-produção, a qual ocuparia o espaço que antes seria da lógica produção-venda. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 190) “o ciclo inicia-se

com a venda de um mundo pela empresa e pela sua posterior materialização em produtos e em serviços”.

A impossibilidade de “prever o futuro”, de administrar o presente pensando em algo que seria imaginável no futuro, propiciaria uma ampliação do uso da palavra *gestão*, em detrimento da utilização da palavra *administração* em diferentes lugares do tecido sócio-cultural. Seria dizível que “a administração tem seu funcionamento ligado a cenários mais estáveis, com menor nível de incerteza, a gestão tem maior capacidade de lidar com a instabilidade” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 194). Os sistemas de ensino analisados neste trabalho não seriam constituídos sob uma lógica empresarial, significativamente matizada pela noção de gestão, sendo característicos da modernidade líquida? As apostilas de tais sistemas não estariam colaborando para a constituição de sujeitos que favoreceriam a (re)criação da sociedade de consumidores sob a governamentalidade neoliberal?

Quanto ao trabalho, na modernidade líquida seria especialmente importante o trabalho imaterial, que favoreceria deslocamentos nas maneiras de pensar as relações de trabalho em decorrência de suas especificidades. Este trabalho que “não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 191) seria como que um modelo no próprio universo fabril da modernidade líquida. Se, na modernidade sólida, o operário deveria ter um corpo bem treinado para executar *uma* determinada atividade, na modernidade líquida, ele tem de ser flexível, para adaptar-se a *diferentes* atividades, bem como precisa desenvolver a capacidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades.

As maneiras de pensar sobre a categoria trabalho, na modernidade sólida, não serviriam para pensar a atividade do trabalho imaterial, pois “dentro desta atividade, é sempre mais difícil distinguir o tempo de trabalho [...] do tempo livre” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 30). A imaterialidade do trabalho como que se embasaria numa cooperação entre cérebros, não sendo uma divisão do trabalho como nas fábricas da modernidade sólida.

Na modernidade líquida, as práticas em rede, possibilitadas pela internet, de certo modo colaborariam para colocar em xeque a própria circunscrição da atividade *na* empresa, o que, entretanto, não significaria a abolição do controle sobre as práticas de trabalho. Ocorrem transformações e, deste modo, “o cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192). No universo

educacional, o ensino em rede que seria propiciado pelos sistemas de ensino de certo modo seria característico do período da modernidade-líquida?

Nos tecidos sócio-culturais da modernidade sólida, sob a racionalidade liberal havia uma ênfase nos dispositivos de segurança, “ancorados no poder disciplinar e no biopoder” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 195); já nas sociedades da modernidade líquida, sob a racionalidade neoliberal, a ênfase está nos dispositivos de controle. Algumas condições de possibilidade, que propiciariam a mudança da sociedade referida no primeiro caso para a sociedade concernente ao segundo caso, já estariam em cena no final do século XIX. Nesta época, se encontraria “um novo modo de recortar as multiplicidades” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 195) que de certo modo decorreria da emergência de um novo grupo social, qual seja: o público – “uma multiplicidade que não está unida pelo espaço, mas pelo tempo” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, P. 195).

Na contemporaneidade haveria uma multiplicação, uma diversificação dos públicos – um mesmo indivíduo pode constituir variados públicos, como os de revistas e/ou de música *gospel*. Talvez, conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 195), “seja possível dizer que enquanto os dispositivos de segurança multiplicam a fabricação de riscos, os dispositivos de controle multiplicam a fabricação de públicos”.

A formação do público decorreria de um poder que objetiva a alma, não o corpo do indivíduo; poder que Lazzarato (2006) chamaria de *noopoder* – Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 195) explicitam que o referido autor “toma o prefixo grego *nous* para nomear essa modalidade emergente de poder [...] Para Aristóteles, o *nous* é a parte mais elevada da alma”. O *noopoder* se articularia à disciplina e ao biopoder, e de certo modo produziria mudanças no âmbito dos jogos de poder, afetando a própria distribuição da governamentalidade. Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 196) explicitam que o “*noopoder* e [...] seus dispositivos de controle correlatos redistribuem a governamentalidade, fazendo com que as empresas estejam a desempenhar um papel possivelmente maior do que o papel do Estado na Modernidade líquida” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 196).

Termos e expressões comuns no âmbito das relações de mercado passariam a ser utilizados em outras áreas, como a da Educação, nas sociedades sob a governamentalidade neoliberal, as quais teriam no mercado, na concorrência e na empresa uma espécie de poder que as enformaria. Laval (2004), analisando o contexto educacional europeu – considerando

especialmente aspectos concernentes a França – espaço de circulação de discursos neoliberais no âmbito do mundo Ocidental judaico-cristão, parecem significativamente úteis para se pensar sobre o avanço da lógica empresarial nas escolas brasileiras. O autor observa que “na intersecção da economia e da educação, em uma zona de recobrimento lexical, palavras de concordância, de conviência e de passagem entre as esferas [permitem] uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino” (LAVAL, 2004, p. 45). Um exemplo, neste sentido, utilizado por Laval (2004) é a associação da noção de aprendizado ao longo da vida às noções de eficácia, performance e competência, as quais, conforme o autor “fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil” (LAVAL, 2004, p. 45-46).

Atravessadas pela lógica econômica neoliberal, sob um influxo de significativas transformações tecnológicas, às escolas caberia constituir sujeitos flexíveis, com capacidade de adaptação e de (re)comodificação constante, capazes de utilizar as novas tecnologias – que cada vez mais rapidamente se tornam superadas. A centralidade da indústria da comunicação nos processos de (re)criação da própria globalização, como que evidenciaria a importância das práticas pedagógicas que envolvem as novas tecnologias no âmbito da escolarização.

Na introdução de seu livro intitulado *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*, Laval, explicita que “as reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo ‘gerenciamento’ das escolas, para a ‘profissionalização’ dos professores, são fundamentalmente ‘competitiveness-centred’” (2004, p. 13). A escola conforme Laval (ibidem), “está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada”.

Laval salienta que “a grande tendência do período [seria de] colocar em competição mais direta os sistemas educativos nacionais¹⁷, em um mercado global” (2004, p. 116), e as condições de possibilidade que propiciariam tal tendência favoreceriam a circulação de dogmas de livre-troca no campo da Educação, com determinadas maneiras de pensar os processos de escolarização.

O próprio Estado estaria implicado numa espécie de orientação, que propiciaria desenvolver nos consumidores, tanto novas necessidades ou, dito de outra forma, novas

¹⁷ Neste caso, os “sistemas educativos” não nomeiam os sistemas de ensino analisados no presente trabalho – no qual seriam *Kits* de produtos e serviços oferecidos por grupos privados – mas as estruturas que organizam em cada país os processos de escolarização de seus estudantes.

demandas, quanto competências no sentido de fazerem as “melhores escolhas” no âmbito de relações de mercado, marcadas pela heterogeneidade de ofertas de produtos e serviços. O mercado e a livre escolha dos pais, segundo Laval (2004, p. 101), “tornaram-se tipos de panacéias consideradas capazes de sobrepujar, quase magicamente, a crise da educação. Em todos os fóruns internacionais, nas grandes organizações econômicas e financeiras (FMI¹⁸, Banco Mundial, OCDE¹⁹, Comissão Europeia), a mesma vulgata é repetida”.

Em um tecido sócio-histórico no qual o social seria subordinado ao econômico, os discursos neoliberais insistiriam “em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades ‘essenciais’, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes)” (VEIGA-NETO, 2000 p.198). A maneira de pensar a Educação subordinada a uma lógica neoliberal estaria, de certo modo, como que matizada por uma concepção de cultura como recurso, como algo a ser explorado. Pergunto: a ideia de sistema de ensino – com determinados produtos (como as apostilas), serviços, bem como matizada por determinados propósitos – analisada nesta tese, não se constituiria com base numa compreensão de cultura como um recurso a ser explorado? Sistemas de ensino como o SER e o Positivo não tratariam os saberes das variadas disciplinas do Ensino Médio, bem como os artefatos e as práticas pedagógicas em geral como partes de um recurso, a cultura, a ser explorado?

A emergência e o crescimento dos sistemas de ensino no mercado educacional brasileiro, como o SER e o Positivo, parece se relacionar a um amplo processo de formação do que seria um mercado mundial da educação. É significativo que grupos que investem na indústria da comunicação, contribuindo para a constituição dos processos de globalização, como seria o caso – guardadas as proporções – do grupo Abril, também invistam no âmbito da escolarização básica nacional. O grupo Abril, por exemplo, proprietário de um significativo número de marcas que representam empreendimentos em diversas mídias, como revistas, televisão e internet banda larga, se encontraria implicado em processos que favorecem a constituição de determinadas identidades de sujeitos, pelo que representa nos seus artefatos não-escolares e escolares em diversas mídias.

¹⁸ Fundo Monetário Internacional.

¹⁹ Organisation for Economic Cooperation and Development – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

2.5.1. A cultura como recurso

Ocorreram significativas transformações, nas últimas décadas do século XX e no corrente século, em relação à maneira de pensar e conceituar cultura. No final do século passado, Hall (1997, p. 27) salientou mudanças conceituais no âmbito das ciências humanas e sociais, que se refeririam “a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando [...] uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, [...] a ‘virada cultural’” (HALL, 1997, p. 27).

A referida mudança de paradigma – a “virada cultural” – envolveu um determinado modo de pensar a linguagem que significaria as coisas a partir de determinados sistemas de classificações e de construções discursivas. Deste modo, por exemplo, mesmo as práticas econômicas, à medida que se materializam com base em significados, seriam pensadas como construções culturais. A cultura seria imaginada como algo que nos governa, constituindo/regulando nossa prática social, nossa visão de mundo. A própria governamentalidade neoliberal se (re)criaria sob um determinado contexto cultural.

Hall (1997) identificou significativa expansão no universo das atividades, instituições e práticas culturais no século passado e enfatizou: “a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia²⁰, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais” (HALL, 1997, p. 17). As transformações nas tecnologias da informação afetaram os processos de produção, circulação e trocas culturais.

As revoluções culturais do final do século XX têm especial importância, em dada medida, pelo alcance de seus impactos. As mudanças decorrentes de tais “revoluções”, entretanto, ocorreriam sob diversas condições de possibilidade em diferentes tecidos sócio-culturais, com consequências específicas em cada sociedade. Haveria assimetria na distribuição e nos efeitos das transformações culturais, o que, de certo modo, não favoreceria a homogeneização cultural global imaginada por alguns pensadores. Conforme Hall (1997, p. 19), “o próprio ritmo e a irregularidade da mudança cultural global produzem com frequência suas próprias resistências,

²⁰ A modernidade tardia é referida em determinadas teorizações como pó-modernidade. Na teorização de Bauman (2001) a modernidade chamada por Hall (1997) de tardia, poderia ser pensada como a modernidade leve e/ou líquida.

que podem certamente ser positivas, mas muitas vezes são reações defensivas negativas, contrárias a cultura global e representam fortes tendências a ‘fechamento’”. Exemplos de resistências a cultura global podem ser encontrados em práticas baseadas em fundamentalismos religiosos, bem como em nacionalismos étnicos.

São significativas as forças contrárias à homogeneização cultural do mundo globalizado. A própria prosperidade da cultura global, como que decorreria, em dada medida, da existência da “diferença” e parece pensável que, cada vez mais, se corporifiquem alternativas híbridas que não se constituiriam com o predomínio dos elementos de uma das partes – de uma determinada cultura – sobre os elementos das demais

É neste cenário de profundas transformações, de muitas incertezas, de globalização acelerada, que a cultura teria “um protagonismo maior do que em qualquer outro momento da história da modernidade” (YÚDICE, 2006, p. 26). Conforme Yúdice, a cultura está sendo tratada como recurso, sendo, deste modo, “muito mais do que uma mercadoria; [sendo] o eixo de uma nova estrutura epistêmica [...] de tal forma que o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o investimento – em ‘cultura’ e seus resultados – tornam-se prioritários” (YÚDICE, 2006, p. 13).

A cultura, segundo Yúdice (2006, p. 52) “é o componente principal do que poderia definir-se como uma episteme pós-moderna”, num período em que o capitalismo se alimentaria da própria erosão das condutas normativas, ou seja, da erosão de tais condutas emergiriam condições que favoreceriam à (re)criação do sistema capitalista. A cultura seria pensável como recurso, à medida que é “invocada” com um propósito, servindo para determinar o valor de dadas ações.

No sentido de propiciar a mobilização e o gerenciamento de populações, a cultura seria utilizada como recurso, tendo centralidade nos processos da globalização, atravessados por discursos multiculturalistas que “apelam para uma posição igualitária pluralista ou relativista através da qual diferentes culturas [teriam] parcelas iguais na constituição da sociedade e [seriam] expressões de uma forma de humanidade” (YÚDICE, 2006, p. 42). A diferença cultural no capitalismo leve seria como que uma matéria-prima para a constituição de *novas invenções*. Aliás, pergunto: as apostilas dos sistemas de ensino não seriam um lugar de (re)criação de um multiculturalismo, que se vale da representação da diferença, para (re)criar uma dada norma?

Estaria a cultura assim, especialmente imbricada nos dois últimos séculos com processos de internalização do controle social. Atualmente, salienta Yúdice, “é quase impossível encontrar declarações públicas que não arregimentem a instrumentalização [...] da cultura, ora para melhorar as condições sociais, como na criação de tolerância multicultural [...] ora para estimular o crescimento econômico” (2006, p. 27).

Instituições de significativo peso político, nas relações internacionais de poder, como a União Européia e o Banco Mundial, dentre outras, tratam a cultura como um lugar de enorme importância para investimentos, como um recurso. Haveria, de certo modo, uma espécie de culturalização da economia, articulada e materializada, em boa medida com base em acordos comerciais e de propriedade intelectual. O presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn “liderou a tendência dos bancos multilaterais de desenvolvimento de incluir a cultura como catalisadora do desenvolvimento humano” (YÚDICE, 2006, p. 30). Todavia, instituições como o Banco Mundial, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) não favoreceriam investimentos na cultura pela cultura, mas pelo retorno que podem propiciar. Os Bancos de Desenvolvimento Multilateral (BDMs) atentariam especialmente a determinados projetos de financiamento cultural, “que mantêm alguma relação com [suas] áreas tradicionais” (YÚDICE, 2006, p. 32).

A cultura, portanto, no presente século seria frequentemente invocada e utilizada no sentido da obtenção de resultados sociais, políticos e econômicos já tendo sido pensada com centralidade, em meio à busca de soluções de problemas sociais, sob outras condições, no passado, como nos processos de formação de cidadãos nacionais. A compreensão da cultura como recurso no século XXI favoreceria, numa época de constantes mudanças nas tecnologias de comunicações e informática uma nova divisão do trabalho que poderia fomentar a inovação e a criação de conteúdo.

Entretanto, parece significativo o que salienta Yúdice (2006), quando refletimos sobre a economia capitalista vigente e a importância atribuída por ela, a inovação e a criação de conteúdo: “recorrer à ‘economia criativa’ evidentemente favorece a classe profissional gerenciadora, mesmo quando ela vende seu produto baseado na retórica da inclusão multicultural” (YÚDICE, 2006, p. 39). Os grupos subordinados ou minoritários, que poderíamos chamar de *outros*, se localizariam “nesse esquema como trabalhadores de serviços de nível

inferior e como provedores de experiências étnicas e outras culturas que ‘dão vida’” (YÚDICE, 2006, p. 39).

Na economia em questão, os investimentos realizados no âmbito cultural, como que evidenciariam o processo de atravessamento da área cultural, por discursos e/ou práticas relacionados/as a lógica de mercado e a um pensamento multiculturalista. Em muitas situações, o investimento ocorre na cultura, não pela cultura, mas com a intenção de criar condições que favoreçam a implementação de serviços, a constituição de produtos, a constituição e circulação de determinadas representações. Um exemplo neste sentido seria o caso relativo à cidade de Bilbao, onde líderes políticos e do empresariado “preocupados com a reputação pelo terrorismo da cidade, procuraram revitalizá-la com investimentos na infra-estrutura cultural que atrairia turistas e lançaria fundações para uma complexa economia da indústria de serviços, informação e cultura” (YÚDICE, 2006, p. 38).

A noção de cultura como recurso, como algo que pode ser explorado, consumido, por um lado se (re)criaria no âmbito da racionalidade neoliberal, e por outro lado contribuiria para a (re)criação da referida racionalidade. Assim, a cultura seria um especial lugar para investimentos, útil em processos de gerenciamento de sujeitos. Os artefatos pedagógicos e as práticas pedagógicas que constituem a educação escolarizada, por exemplo, tanto podem ser pensados como mercadorias e serviços que propiciariam lucros, quanto podem ser imaginados com base numa possível produtividade que teriam, em processos de constituição de sujeitos adequados a uma dada ordem sócio-cultural predominante.

Grandes organizações afinadas e embasadas em discursos de cunho neoliberal desejariam um mercado global da educação. Laval (2004, p. 118-119) salienta que “a Organização Mundial do Comércio (OMC) inscreveu em sua agenda desde 1994, a liberalização das trocas de serviços no âmbito do acordo chamado [...] em português, AGCS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços)”. Esse acordo favorece que serviços educativos sejam pensados como qualquer outro. Conforme Laval (2004, p. 119) “os serviços educativos referidos pelo acordo podem ser de naturezas variadas, desde os estudos feitos no exterior até a instalação de toda a empresa com fins educativos nos diferentes países”.

Sob a globalização e a lógica neoliberal, a escola deve valer-se de técnicas mercantis, e, assim, pensar seus/suas alunos/as como clientes que consomem produtos e serviços, os quais, então poderiam experimentar no próprio processo de escolarização, a condição daquele que tem

desejos, que consome, que deve querer mais. Veiga-Neto (2000, p. 207) observa que “boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar [...] reflete a tendência ao empresariamento das escolas privadas”.

Entretanto, a escola mesmo que enformada na condição de empresa, sob uma lógica que trata a cultura como recurso, ainda teria privilegiada condição de influenciar nos processos de constituição de sujeitos, em relação a outros “lugares” que também educam.

2.6. A NOÇÃO DE SUJEITO EM DIFERENTES CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS

Na Europa Ocidental a modernidade é antecedida por tradições e estruturas que, conforme um pensamento teocêntrico, teriam sido divinamente estabelecidas. Assim “o *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano” (HALL, 2005, p. 25). A individualidade, portanto, no período anterior aos tempos modernos, existia, mas era vivida sob condições de possibilidade muito diversas das que se instauram com a modernidade.

No campo de um amplo conjunto de transformações que se materializaram entre o Humanismo Renascentista – século XVI - e o Iluminismo – século XVIII – abalando as tradições e estruturas referidas, emerge o indivíduo soberano. Alguns argumentam, conforme Hall (2005, p. 25), que tal indivíduo “foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento”.

O Humanismo Renascentista propiciou o advento do antropocentrismo, atribuindo ao homem um papel central no universo, e ele, em meio a revoluções científicas, passa a ser visto como alguém em condições de inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza. Mais à frente, o Iluminismo potencializa a imagem do Homem racional, aquele que se voltaria para a história humana para, além de compreendê-la, dominá-la. Entra em cena, na Idade Moderna, um determinado sujeito humano/individual imaginado com uma identidade racional e que “se tornou ‘centrado’ nos discursos e práticas que moldaram as sociedades modernas” (HALL, 2005, p. 23).

No que concerne ao entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito, Veiga-Neto (2004, p.50) observa: “representa a culminância de concepções bem mais remotas – que vêm sobretudo da filosofia platônica e da tradição hebraica – e que foram retomadas pelo

cristianismo e, mais tarde, pelo Humanismo e pelo Idealismo Alemão e seus respectivos desdobramentos”. O resultado daí decorrente seria um sujeito imaginado como uma unidade racional, com lugar central no âmbito dos processos sociais.

Entretanto, aquele que seria o sujeito moderno deveria passar por práticas pedagógicas que lhe propiciassem transformar-se em dono de sua própria consciência e capaz de fazer sua história, ou seja, tal sujeito, ao “crescer”, saindo de uma condição de menoridade, “corporificaria” os ideais de sujeito autônomo e racional, de emancipação, progresso e triunfo da razão. É enfatizado por Silva (1995, p. 247) que “a idéia de educação que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais”.

Na articulação das bases da conceptualização do sujeito moderno, dois eventos são enfatizados por Hall (2005), quais sejam: a emergência da biologia darwiniana e das novas ciências sociais. Em relação ao primeiro evento, “o sujeito humano foi ‘biologizado’ – a razão tinha uma base na Natureza e a mente um ‘fundamento’ no desenvolvimento físico do cérebro humano” (HALL, 2005, p. 30); já o segundo evento envolveria outras transformações. Embora o indivíduo soberano permanecesse como “figura central tanto nos discursos da economia moderna quanto nos da lei moderna” (HALL, 2005, p. 30), algumas ciências institucionalizam o dualismo do pensamento cartesiano e a sociologia desenvolve uma crítica do individualismo racional do sujeito cartesiano, localizando “o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais” (HALL, 2005, p. 31). Entretanto, conforme alguns pensadores, a sociologia convencional até certo ponto mantinha o dualismo cartesiano, quando, por exemplo, refletia acerca do indivíduo e da sociedade como entidades separadas, ainda que conectadas.

Todavia, alguns movimentos e teorizações contribuiriam no sentido de colocar em xeque o sujeito moderno. O marxismo teria propiciado o deslocamento da idéia da existência de uma essência universal de homem, bem como de que tal essência fosse oriunda de cada indivíduo; já o pensamento freudiano permitiria a determinados intelectuais observarem que a identidade se formaria com o decorrer do tempo e por processos inconscientes; na área da Linguística, Saussure evidenciaria que não somos simplesmente autores do que afirmamos e dos significados de que nos valemos na língua, acentuando o caráter social da língua. A teorização foucaultiana, por outro

lado, permitiria pensar o sujeito como uma construção que se dá no âmbito das relações de poder; o feminismo explicitou a politização do pessoal, problematizando a distinção entre o privado e o público e “enfaticou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados” (HALL, 2005, p. 45); por fim, o mesmo movimento “questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a ‘Humanidade’, substituindo-a pela *questão da diferença sexual*” (HALL, 2005, p. 45). Assim, por um lado o sujeito moderno estaria sendo teoricamente “desconstruído”, por outro lado as identidades seriam consideradas voláteis, abertas, contraditórias e fragmentadas.

Ora: o mundo moderno havia se constituído historicamente sobre concepções de ordem e de desordem ou, dito de outra forma, modelos de pureza que produziram sujeitos desejáveis e determinadas “sujeiras”/sujeitos indesejados; os sujeitos constituíram-se, nas sociedades modernas, sob um estilo de vida, no âmbito de uma rotina que tinha sua existência “defendida” pela constante eliminação da sujeira, dos não-desejados, situação que ganha novos contornos quando a rotina pode se converter em sujeira, ou seja, quando o próprio modelo de pureza está em questão, pois, como salienta Bauman (1998, p. 20) “com modelos de pureza que mudam demasiadamente depressa para que as habilidades de purificação se dêem conta disso, já nada parece seguro: a incerteza e a desconfiança governam a época”.

Instaura-se então um processo de crise nas sociedades modernas, nas quais os mecanismos destinados a purificar o tecido social já se mostram insuficientes. No corrente século, aprofunda-se a crise do pensamento moderno, ao mesmo tempo em que se disseminam estratégias de desregulamentação e privatização num mundo globalizado, em tempos que se caracterizariam por uma significativa instabilidade quanto à condição identitária dos sujeitos.

Embora, no mundo contemporâneo, as pessoas sejam incentivadas pelo mercado a experimentarem constantemente novas sensações e experiências, não há neste início de século, no mundo globalizado, *um lugar ao sol* para todos, um lugar no qual as diferenças não sejam transformadas em desigualdades. Há os *testes de pureza*, pois, conforme Bauman (1998, p. 23) aquele que quer ser admitido “tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência”. Aqueles que são falhos como consumidores, que não

correspondem aos apelos do mercado, que não podem escolher enquanto consumidores e, portanto, não exercem uma dada liberdade, são a *sujeira*, os sujeitos inadequados.

Deste modo, ao refletirmos sobre as representações de sujeito, nas narrativas que circulam no mundo globalizado, há que se considerar o que observam Hardt e Negri: “a máquina imperial, longe de eliminar narrativas principais, na realidade as produz e reproduz [...] para validar e celebrar o próprio poder” (2006, p. 53). A máquina referida por Hardt e Negri concerne ao que tais autores chamam de Império, uma “substância política que, de fato, regula [...] permutas globais, o poder supremo que governa o mundo” (2006, p. 11). No interior deste Império, os diferentes podem não apenas não ter *um lugar ao sol*, mas também serem tratados e/ou narrados de forma a servirem à processos que reproduzem determinadas ordens sócio-culturais, que favorecem a determinados grupos sociais em detrimento de outros.

À medida que as representações que circulam nos artefatos culturais se materializam em meio a embates discursivos, no âmbito das relações de poder-saber, certos sujeitos podem ser representados em condições mais favoráveis em relação a *outros*, tanto nas apostilas dos sistemas de ensino em questão, quanto em outros artefatos culturais como os livros didáticos, os livros religiosos que representam bons e maus sujeitos, os romances que têm personagens adequados e personagens que parecem destinados a frustração afetiva, dentre tantos outros artefatos da cultura.

Entretanto, mesmo em tempos de modernidade líquida, que se caracterizam pela instabilidade e em que as sociedades passam por significativas e rápidas transformações decorrentes em larga medida dos processos de globalização, o sujeito pode ser pensado tanto a partir de posições não-essencialistas quanto de posições essencialistas, ou seja as identidades dos sujeitos podem ser imaginadas a partir de diferentes vieses discursivos. No primeiro caso, estariam entendimentos que não tomariam as identidades como fixas ou imutáveis, e abarcariam a compreensão de que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis” (WOODWARD, 2000, p. 18 -19), mas no segundo caso, as posições poderiam ser entendidas como embasadas na História ou na Biologia; assim “certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à ‘verdade’ fixa de um passado partilhado seja a ‘verdades’ biológicas” (WOODWARD, 2000, p. 15).

Nos artefatos culturais em geral, como livros didáticos e apostilas, as representações de identidade são históricas, datáveis e se configuram em meio a embates nos quais determinados grupos sociais predominam e, conseqüentemente, estabelecem suas identidades como a norma, bem como narram as identidades de outros grupos sociais. Nas representações das narrativas históricas dos livros didáticos de História de Ensino Médio, por exemplo, o homem ainda é recorrentemente representado em situação de predomínio político na esfera pública, em relação à mulher, e isto pode ser produtivo nos processos de constituição de identidades dos/as estudantes, à medida que incorporem como seus os discursos que circulam em tais representações, propiciando em suas práticas cotidianas a (re)criação destes discursos.

Considerando-se que as identidades dos sujeitos são produzidas no âmbito da representação, que “inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2000, p. 17), a constituição discursiva das representações de sujeitos em artefatos pedagógicos pode envolver várias dimensões identitárias como de gênero, de etnia, de faixa etária, de classe social, de origem geográfica etc. Os corpos, os cenários e os objetos que integram tais representações podem ser importantes na projeção de determinadas identidades; assim, roupas e sapatos reconhecidos como luxuosos podem ser ícones do empoderamento econômico de um homem representado, à medida que a utilização destes objetos signifique, num dado tecido sócio-cultural, robusto poder aquisitivo e pertencimento a uma determinada classe social, diferenciando-o em relação a *outros*, menos empoderados economicamente, dentre os quais poderiam se encontrar homens brancos e negros pobres, estes últimos muitas vezes representados nos livros didáticos de História como que ancorados à escravidão, ou à pobreza, com pés descalços e roupas em precário estado.

Deste modo, os discursos que circulam em determinados sistemas de representação podem colaborar no sentido de que se adotem determinadas identidades e não *outras*. Neste sentido, observa Woodward (2000, p. 17): “em momentos particulares, as promoções de marketing podem construir novas identidades como, por exemplo, o ‘novo homem’ das décadas de 1980 e de 1990, identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso”.

Todavia as identidades constituídas não se tornariam *naturalmente estáveis*, pois à medida que não são naturais, como salienta Sabat (2004, p. 95), “precisam ser constantemente produzidas e normalizadas”. A normalização e naturalização de determinadas identidades localizam outras

identidades no âmbito da anormalidade, à medida que “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83).

A identidade normal seria, dessa forma, aquela que abrange características positivas em detrimento das outras identidades em que se localizariam características negativas. Se “a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2000, p. 83), com as outras identidades, ocorre o contrário: estas são efetivamente marcadas como tais, como *outras*.

Considerando-se que as narrativas históricas das apostilas dos sistemas de ensino Positivo e SER abarcam *apenas* determinadas representações de identidades, sob dadas condições, bem como que tais apostilas estariam como que implicadas em processos de normalização de alunos e alunas, pergunto: sob que condições as diferenças seriam representadas nas referidas narrativas das apostilas destes sistemas?

2.7. A NORMA E OS *OUTROS*

2.7.1. A Norma

O século XVIII, conforme Foucault foi o período no qual o poder da norma juntou-se a outros poderes – “o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição” (FOUCAULT, 1987, p. 153) –, fazendo parte de um corte cronológico, que abarca profundas transformações para a humanidade ocidental; afinal, as mudanças ocorridas entre o Humanismo Renascentista, no século XVI, e o Iluminismo, no século XVIII, tiveram caráter de ruptura com um passado no qual as pessoas viviam enredadas em uma ordem teocêntrica. O Iluminismo enalteceu a imagem do homem racional e embasou a modernidade.

No universo do pensamento moderno, avesso à ambivalência, a norma tem substantiva importância, pois “aponta e separa o que é normal daquilo que não o é, ao mesmo tempo em que estabelece os limites toleráveis para os casos desviantes” (VEIGA-NETO, 1995, p. 26); nesse âmbito, os discursos científicos, em geral tão caros ao referido pensamento, adquirem relevância para a fixação das normas.

Instituições como a prisão, a fábrica, a escola e o hospital, no século XIX, tiveram como finalidade fixar os indivíduos a determinados aparelhos de normalização. No caso da escola, por exemplo, ela fixaria os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber. Foucault ao tratar da reclusão presente nestas instituições, salienta que “pode-se [...] opor a reclusão do século XVIII, que exclui os indivíduos do círculo social, à reclusão que aparece no século XIX, que tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores” (FOUCAULT, 1996, p. 114). Assim, Foucault pensaria a reclusão do século XIX como seqüestro em oposição à reclusão do século XVIII, enfatizando que “o seqüestro do século XIX [...] tem por finalidade a inclusão e a normalização” (FOUCAULT, 1996, p. 114).

Em uma série de instituições voltadas à normalização dos indivíduos, na sociedade moderna dos primórdios do século XIX, havia técnicas para a extração máxima do tempo, pois às instituições de seqüestro, sejam as pedagógicas, médicas, penais ou industriais, coube se encarregarem, de forma ampla, da dimensão temporal da vida dos indivíduos. Afinal, o processo de formação da sociedade industrial acarretava, tanto que o tempo de homens e mulheres fosse oferecido para quem o desejasse comprar, através do pagamento de salário, quanto que ocorresse a transformação de tal tempo em tempo de trabalho. Daí a multiplicação das instituições em que o tempo das pessoas era controlado.

Caberia às instituições de seqüestro, controlar, formar e valorizar os corpos dos indivíduos conforme um determinado sistema; era necessário, assim, que o corpo de homens e mulheres se tornasse força de trabalho. A “função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho” (FOUCAULT, 1996, p. 119). As referidas instituições ainda tiveram como função criar um poder polimorfo, polivalente; nas fábricas houve um poder que era político, econômico e judiciário, e o sistema escolar é baseado em uma espécie de poder judiciário, pois nas escolas ocorrem punições, recompensas, avaliações e classificações. Por fim, nas instituições de seqüestro, os indivíduos “são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle” (FOUCAULT, 1996, p. 122).

Ora: ainda no século XVIII, quando a burguesia enquanto classe social potencializou-se politicamente, desenvolveram-se e generalizaram-se dispositivos disciplinares. Foucault indica que a forma jurídica geral que mantinha um sistema de direitos em princípio iguais era

baseada em sistemas de micropoder “inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 183), as quais “dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos” (op. cit., p. 183). Ou seja, Foucault (1987) esclarece que as disciplinas introduzem assimetrias, à medida que caracterizam, classificam, especializam, repartem os indivíduos em torno de uma norma, hierarquizam os mesmos em relação uns aos outros, podendo, até mesmo desqualificá-los ou invalidá-los. Desta forma, o exame tem enorme relevância nos processos disciplinares, pois “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p. 154). A escola, por exemplo, passa a incluir nos seus diferentes níveis a prática do exame acompanhando a operação do ensino, tendo ele papel central em processos que constituem indivíduos, os quais não são apenas efeito e objeto de poder, mas também efeito e objeto de saber. Tanto o exame, que de certa forma tem articulação com a sanção normalizadora, quanto o olhar hierárquico propiciam condições de possibilidade para o sucesso do poder disciplinar.

Voltando-nos para além da escola, ou seja, destinando atenção ao tecido sócio-cultural mais amplo, podemos encontrar o poder normalizador, levado “a todos os cantos” pela onipresença dos dispositivos de disciplina. Poder normalizador que “se tornou uma das funções mais importantes de nossa sociedade” (FOUCAULT, 1987, p. 251), na qual podemos encontrar, em diferentes lugares, juízes/as da normalidade, sejam os/as professores/as-juízes/as, os/as médicos/as-juízes/as, os/as sacerdotes/sacerdotisas-juízes/juízas dentre tantos/as outros/as que atuam no sentido de dar universalidade para o normativo.

Todavia é importante salientar que a dicotomia normal-anormal, tão presente na modernidade, implica um constante esforço para fortalecer o que é normal em um dado espaço-tempo, procurando evitar a confusão de fronteiras entre normal e anormal. Aliás, esforço que encontra percalço na contingência da própria norma. O processo de normalização nos tecidos sócio-culturais é um processo agonístico, no qual o combate é permanente, sendo que, conforme Bauman (1999, p. 16), uma vez “que a soberania do intelecto moderno é o poder de definir e de fazer as definições pegarem, tudo que escapa à inequívoca localização é uma anomalia e um desafio”.

É curioso, mas a norma parece ter promissora existência, num tempo de crise do pensamento moderno, em um mundo globalizado e pós-moderno, no qual a volatilidade presente

nas definições daqueles que seriam normais e anormais parece potencializar cada vez mais o processo normalizador como um processo infindável.

2.7.2. Os *Outros*

Os *outros* seriam aqueles que, nas construções histórico-discursivas, ocupariam a condição de não-privilegiados ou que sequer teriam condições de emergir nas narrativas discursiva e historicamente tramadas. Deste modo, a constituição do *outro*, não sendo natural, embora culturalmente naturalizável, emerge em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

No caso das representações de gênero, o feminino seria, ainda, frequentemente representado nos livros didáticos como o *outro* do masculino, mas não necessariamente de qualquer masculino. Assim, por exemplo, uma mulher no Brasil colonial, casada, branca, européia e empoderada economicamente, poderia ser o *outro* do marido, um homem branco europeu, também empoderado economicamente, mas a mesma mulher poderia ser pensada como mais empoderada que homens negros não-livres ou livres pobres, que índios livres ou não-livres, que brancos pobres.

Ao longo da pesquisa que constituiu minha dissertação de mestrado, problematizando representações de feminino em livros didáticos de História/Ensino Médio, analisei imagens eurocêntricas, então agrupadas na categoria *Representações eurocêntricas*. Os textos imagéticos eram atravessados por discursos de etnia e de gênero que eram constituídos a partir do olhar masculino, assim, o feminino é associado nas representações ao selvagem, à emoção, à irracionalidade, discursos que no decorrer da História propiciaram que as mulheres fossem como que apartadas, em larga medida, da esfera pública – lugar no qual o masculino hegemônico historicamente predominou sob o ponto de vista político. É significativo que nos artefatos analisados, sequer se focalizem as mulheres constituídas na construção histórico-discursiva. Na categoria de análise intitulada *Mulheres divinas ou míticas. Em que condições de possibilidade?* pode-se localizar um maior número de representações de mulheres maternais e benevolentes, sendo que as mulheres-mães, presentes nesta categoria, também aparecem na categoria de análise seguinte, que abarca retratos de família.

O conjunto de textos imagéticos da categoria que trata dos retratos de família, (re)criariam discursos que representam a família formada por mulher e homem heterossexuais como a normal.

Gays e lésbicas são os *outros* na relação com aqueles/as que representariam a heteronormatividade.

Na última categoria, relacionada às imagens que envolvem mulheres em meio a tarefas de trabalho ou atuando politicamente na esfera pública, encontramos, novamente, discursos que poderiam parecer superados e, que as ancoram aos sentimentos, bem como a atribuições relacionadas à esfera privada.

Os discursos, dentre os quais aqueles que colaboram nos processos de constituição de determinados sujeitos não-hegemônicos, podem se (re)criar em diversos períodos e contextos sócio-históricos sob diferentes condições de possibilidade e roupagens. Exemplificando: se a estrutura do sistema gramatical utilizado nas apostilas das diferentes disciplinas do sistema Positivo, neste início de século, é praticamente a mesma da segunda metade da década de 1970, poderia ser imaginável que discursos que constituem/circulam em tal sistema gramatical, favorecendo hierarquicamente o masculino sobre o feminino, sejam encontráveis, (re)criados, nos dois períodos, tanto no último quartel do século passado, quanto na primeira década do século corrente.

Ao longo da história brasileira negros/as e índios/as são constantemente tratados/as, pensados/as e representados/as como *outros* em relação ao branco. Aliás, a “quantidade” de *outros*, nas narrativas históricas brasileiras não parece ser pequena, muito pelo contrário.

No século XIX, Joseph Gobineau (1816-82), que residiu no Brasil, “pregava a superioridade da raça branca, e nesta a dos arianos e seus representantes modernos, os teutos, superiores aos outros brancos” (LOBO, 2008, p.195), bem como imaginava negros e índios como integrantes de raças primitivas que, entretanto, teriam uma condição melhor que a de populações miscigenadas. Valendo-se do termo degeneração, Gobineau “atribui à mistura de espécies humanas diferentes um dano irreversível, a produzir sub-raças incapazes de adquirir civilização e ainda mais decadentes do que as raças inferiores” (LOBO, 2008, p. 196).

Estas idéias que discursivamente favoreceriam a hegemonia política da população branca sobre as demais, ganharam adeptos no tecido sócio-cultural do Brasil. O discurso “científico” de Gobineau que se basearia num determinismo social, colaboraria para a circulação de discursos que projetavam o branqueamento do Brasil. No século XIX, a situação dos negros seria singularmente adversa, pois como explicita Lobo (2008, p. 197) “a biologização da vida, que

acarretou a naturalização das diferenças como raças, justificou tanto a escravidão do negro quanto sua inoperância para o trabalho livre”.

Dentre os europeus que vieram para o Brasil na segunda metade do século passado, se encontraria um significativo preconceito em relação aos negros e mestiços, a ponto de não querê-los como empregados. Esta forma de agir, em certos casos, talvez se encontrasse relacionada aos discursos do colonialismo europeu e a discursos cientificistas. Exemplos de práticas racistas embasadas “na ciência” se encontrariam no Jardim Zoológico de Berlim que, segundo Lobo, (2008, p. 215) era um “exemplo de divulgação da ciência nos séculos XIX e XX [e] promovia o que chamava de ‘exposição dos povos’, na qual eram exibidas pessoas como amostras típicas de povos exóticos de ‘outras raças’: da América do Sul, da África, da Ásia e da Oceania”, ou seja, pessoas, na condição de *outros*, seriam expostas sob o olhar do europeu hegemônico.

Em pleno século XXI, os estudos desenvolvidos por Silva e Rosemberg (2008) na mídia evidenciam, de certa forma, como discursos que pareceriam ultrapassados, ainda circulam em nossa sociedade. O autor e a autora utilizam o termo mídia de forma a compreender “a produção cultural de massa, em diversas formas e meios, incluindo, também, a literatura, a literatura infanto-juvenil e os livros didáticos” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 74). A partir dos referidos estudos, que abarcariam uma “revisão da literatura sobre discursos raciais na mídia brasileira” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 73) – envolvendo textos publicados entre 1987 e 2002 – afirmam que a estereotipia na representação de homens e mulheres negras (adultos e crianças) teria sido “particularmente notada [...] no desempenho de funções socialmente desvalorizadas na televisão, literatura infanto-juvenil e livros didáticos [...]” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 82).

O estereótipo “se [trataria] de um juízo redutor, [...] quase sempre depreciativo e feito com desconhecimento de causa, referente a um determinado grupo e seus elementos” (BABO, 2007, p. 288). Nos casos observados por Silva e Rosemberg (2008), o estereótipo possivelmente poderia ser produtivo no sentido de ancorar o masculino e o feminino negros a lugares menos valorizados socialmente, ou seja de certa forma contribuiria para que tais sujeitos fossem classificados, ao serem imaginados, como pessoas que teriam “normalmente” uma condição social desfavorável em relação aos representantes da norma.

Nas últimas décadas, haveria uma ampliação quantitativa das representações de negros em livros didáticos, mas “o aumento na proporção de personagens negros [teria sido] acompanhado

de uso de estratégias mais sofisticadas de discurso racista” (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 83). No período citado, uma presença mais significativa de personagens negros também se encontraria em outros artefatos culturais, como jornais e revistas, mas “por vezes, relacionado a traços estereotipados” (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 83).

Índios e índias também têm sido representados em diferentes artefatos da cultura, como os livros didáticos, em condições sócio-políticas desfavoráveis. Analisando livros didáticos e revistas brasileiras das três últimas décadas, Oliveira (2008, p. 28) observou “que os discursos que neles circulam, de forma geral, fazem uma freqüente associação de índios e índias à natureza”, e tal associação serviria tanto no sentido de constituir uma imagem de sujeito “puro”, à medida que não contaminado pelos efeitos da civilização, quanto para representar um sujeito que seria selvagem e/ou violento.

Problematizando as representações de índios/as como sujeitos “puros” e/ou como sujeitos que conviveriam em significativa harmoniosa com o ambiente, Oliveira (2008) se valeu de uma imagem que poderia ser encontrada numa revista, num livro paradidático e num livro didático²¹, que seria relativa a uma índia fotografada ao amamentar um porco-do-mato. A autora salientaria que a atitude da índia, representada no texto imagético, alimentando o animal com seu próprio leite, poderia a um só tempo mostrar “‘pureza’ e a ‘bondade’, [e] gerar repulsa em muitos sujeitos que partilham de padrões culturais antropocêntricos, na medida em que estabelece condições de igualdade entre a espécie humana e a animal, rompendo os discursos que constituem ‘o homem’ como ser superior” (OLIVEIRA, 2008, p. 31).

Representações como a da índia amamentando o porco-do-mato poderiam colaborar para que o índio/a seja imaginado como que ancorado à natureza. Referências concernentes às habitações dos índios/as, bem como a maneira como preparam seus alimentos ou como se relacionam com a natureza, em determinadas construções discursivas, favoreceriam que tais sujeitos sejam pensados em constante imbricamento com a natureza.

No decorrer de sua análise, Oliveira refere que num livro de Ciências que seria endereçado para estudantes da 8ª série²², no âmbito de uma abordagem relativa à propagação do

²¹ A imagem foi encontrada, conforme Oliveira (2008, p. 31), “na revista Nova Escola, n. 121, abril, 1999; na capa do livro didático de História intitulado *Brasil: uma história em construção*, de José Macedo e Mariley Oliveira, publicado pela Editora do Brasil, São Paulo, 1996, e no paradidático *Povos indígenas: terra é vida*, de Egon Heck e Benedito Prezia, 1998, Editora Atual”.

²² As referências do livro em questão seriam as seguintes: BLINDER, David; SCHALCH, Juvenal; ALVIM, Olavo; GRASSI-LEONARDI, Teresa Cristina. *Ciência e realidade. Física e Química*. 8ª série. São Paulo: Atual, 1992.

som, haveria “um exemplo que [aludiria] a uma suposta perspicácia auditiva indígena, para ilustrar o conteúdo” (OLIVEIRA, 2008, p. 32). A autora, então, observa que o índio “mostrado encostando o ouvido no chão a fim de captar ruídos à distância, é representado como dotado de um tipo de conhecimento que parece constituir-lo como uma extensão da natureza” (OLIVEIRA, 2008, p. 32), ou seja, no exemplo em questão, estaria de certa forma sugerida uma associação entre o que seria uma especial capacidade auditiva dos indígenas com uma habilidade sensorial que seria, sob um olhar antropocêntrico, própria de determinados animais – as aves teriam uma significativa percepção auditiva.

Os/As índios/as ainda seriam constantemente representados/as, em artefatos pedagógicos, no campo de dicotomias como cultura/natureza, civilizado/não-civilizado. Bonin (2008, p. 122) salienta que, pode analisar “em discursos [...] didáticos, um investimento na produção da diferença indígena, ora como uma identidade genérica e investida de atributos românticos, ora como condição natural, marcada pela ausência de civilidade, de maturidade, de cientificidade”. As/Os indígenas seriam em dadas situações representados como que presos ao passado e/ou a determinadas práticas cotidianas.

Também poderíamos encontrar os/as índios/as representados/as em narrativas fundacionais, que contribuiriam para a constituição de determinados sentidos de pertencimento ao que seria a nação brasileira. Analisando abordagens relativas à temática indígena em seis obras²³ de literatura, que seriam utilizadas por jovens das séries finais do Ensino Fundamental, Bonin (2008, p. 125) salienta que, na contracapa da obra *Lendas Brasileiras para Jovens*²⁴, um excerto aludiria “a certa unidade do povo – uma identidade nacional compartilhada – constituída, no entanto, por diferenças”. Nas narrativas fundacionais se poderiam encontrar esforços no sentido de, por um lado, constituir coesão e unidade e, por outro lado, apagar conflitos e contradições. No que seria o caso da nação brasileira, a “‘origem’ é narrada como resultado de um encontro supostamente harmonioso entre europeus, africanos e indígenas (aquilo que no Brasil identificamos como o ‘mito das três raças’)” (BONIN, 2008, p. 126), embora outras etnias tenham se envolvido na produção da nacionalidade.

²³ Estas obras foram distribuídas, segundo Bonin (2008, p. 116), pelo PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola – em 2006. Tal programa foi criado no final da década de 1990, e propor-se-ia a distribuir aos alunos ou as bibliotecas escolares de redes de ensino público, obras que seriam pensadas como “referência” na literatura infanto-juvenil.

²⁴ A obra abarca dezesseis lendas reunidas por Câmara Cascudo, sendo que, destas, “quatro fazem referência aos povos indígenas – *Cobra Nonato; Sapucaia-Roca; O sonho de Paraguaçu e A Lenda de Itararé*” (BONIN, 2008, p. 125).

Ao problematizar o que seria a “herança” advinda de índios, negros e brancos europeus no campo das narrativas fundacionais, a autora escreve no sentido da desconstrução da idéia de acaso quanto ao que seria eleito como contribuição de cada uma das matrizes étnicas em questão, ou seja as associações dos indígenas à espontaneidade e ao amor pela natureza emergiriam no interior de relações de poder, assim como o fato de a civilidade e a racionalidade serem constantemente pensados como heranças européias.

O próprio termo indígena, utilizado para referir de forma genérica populações distintas, seria produtivo no sentido de enfatizar as diferenças culturais dos indígenas em relação a uma cultura hegemônica que, como evidencia Bonin (2008, p. 127) “não necessita de referência para ser nomeada e que [pode] designar os outros em relação a si mesma”. A cultura predominante é aquela a partir da qual as *outras* são nomeadas; deste modo “é em relação à cultura letrada que as outras são orais; [...] é em relação a certas convenções de arte que as demais manifestações artísticas são artesanato; é em relação a algo que se convencionou chamar de história que outras narrativas são caracterizadas como lendas e folclore” (BONIN, 2008, p. 128).

Também seriam significativos, no Brasil, os casos de estereótipos que expressariam preconceitos relacionados à origem geográfica do sujeito. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, os/as migrantes oriundos/as da região Nordeste seriam constantemente denominados/as, genericamente, “através dos estereótipos do ‘baiano’ e do ‘paraíba” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 89). Embora o preconceito por origem geográfica não atinja apenas os/as nordestinos/as, no caso destes/as se daria de forma especial, sendo que conforme Albuquerque Júnior, “ao nordestino ainda estão vinculados outros tipos sociais vistos com certo desprezo, com comiseração ou com medo, como: o retirante, o flagelado, o migrante, o pau-de-arara, o arigó, entre outros” (2007, p. 89).

Os estados do Norte, no período da República Velha (1889-1930), passaram por um processo de fragilização política e econômica. Assim, nas primeiras décadas do século XX, na região que hoje chamamos de Sudeste, a cafeicultura e a atividade industrial demandavam mão-de-obra para tarefas mais duras e menos valorizadas socialmente, que, não interessando aos imigrantes estrangeiros, seriam supridas por uma população oriunda do norte do Brasil. Neste contexto sócio-histórico, estados como a Bahia, que chegou a ocupar o segundo lugar em população no Brasil, perderam parte de seu contingente populacional para as áreas do país nas quais se encontravam a produção de café e a atividade industrial. Deste modo, a população do

Norte que chegava a São Paulo, majoritariamente negra, se deparou com uma população em processo de branqueamento decorrente da imigração européia – o desejo de branquear a população era um desejo das elites paulistas. Nesta conjuntura se encontram as condições de possibilidade para que a partir daí “todos os migrantes vindos do Norte e depois do Nordeste sejam chamados pejorativamente de baianos, que remete a uma população negra, pobre, dedicada às atividades mais desvalorizadas do mercado de trabalho, como aquelas ligadas à construção civil, ao comércio informal [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 98).

O Nordeste é gestado em um processo que atravessa o primeiro quartel do século XX e sua espacialidade é fundada historicamente, envolvendo textos, alguns imagéticos, que lhe propiciam corporificação. Origina-se como reação a determinadas estratégias de nacionalização; é uma região que nasce de um novo tipo de regionalismo, da construção de uma totalidade político-cultural e, em grande medida, constituiu-se como produto imagético-discursivo de textos relacionados às secas. O fenômeno das secas “passa a ser quase um monopólio deste espaço, já que as demais áreas do país passam a sofrer estiagens e não secas, assim como passa a monopolizar a expressão sertão, para se referir às terras que ficam no interior, [...] associado no imaginário nacional ao espaço de ocorrência das secas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 98).

Quatro temáticas em torno das quais se articulariam diferentes tipos de textos que favoreceriam imaginar o Nordeste, pensado a partir do espaço sertanejo, seriam “fundamentais para entendermos também muito dos estereótipos e preconceitos de que são vítimas os nordestinos: a seca, o coronelismo, o cangaço e o messianismo ou o fanatismo religioso” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 106). Deste modo, a figura do cangaceiro propiciaria a atribuição de uma imagem de homem violento, agressivo, aos nordestinos, assim como os elementos do personagem coronel colaborariam no sentido do nordestino ser pensado em atraso em relação à modernidade, como um sujeito autoritário, violento e marcado por práticas clientelistas no plano político.

Em determinadas narrativas o homem nordestino seria pensado como resultante do lugar de natureza hostil, um sujeito marcado por um espaço inóspito. A mulher nordestina, por sua vez, seria representada, constantemente, como: capaz de realizar tarefas duras; pessoa trabalhadora; imbuída de uma moralidade rígida; pouco atrativa, não sendo interessante para a aventura, mas boa para o casamento.

Os estereótipos que surgem em relação à sua população nordestina – como aliás, os estereótipos em geral – e o próprio Nordeste, não existem desde sempre, ou seja, não têm existência natural *a priori* ou *a posteriori* já que foram criados e são recriados em meio a relações de poder, sendo, portanto passíveis de problematizações.

Em análises relativas às representações, dentre as quais aquelas que envolvem estereótipos, podem emergir problematizações que atentem para o campo epistemológico no âmbito do qual se constituem. Skliar (1999, p. 18), por exemplo, enfatiza: “a presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. [...] A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade”.

A idéia de deficiência emergiria na teia das relações de poder-saber, não sendo “naturalmente” existente. A deficiência, conforme Lobo (2008, p. 21) “só passou a existir mediante uma prática que a objetivou a um discurso que a nomeou”. Isto, entretanto, não significaria negar a existência de uma matéria da deficiência.

O discurso da deficiência, explicita Skliar (1999, p. 21), “tende a mascarar a questão política da diferença”, o que pode colaborar no sentido de que a diferença seja pensada como diversidade, e, deste modo, como uma variante tolerável em relação ao que seria imaginado como norma. A constituição do *outro* deficiente, entretanto, seria produtiva para a constituição do representante da norma.

Parece significativo que um recenseamento realizado no Brasil em 1872 “distingua por categorias as pessoas consideradas defeituosas: cegos, surdos-mudos, aleijados, dementes e alienados” (LOBO, 2008, p. 340). O recenseamento também esquadrihava a população, considerando a raça, o sexo e a condição livre ou escrava. Destarte havia sujeitos que seriam o *outro*, tanto por terem “defeito”, como por exemplo a cegueira, quanto pela condição escrava. Para governar a população, seriam importantes os saberes acerca daqueles/as que a formavam.

No decorrer da história brasileira, determinados “sinais visíveis” seriam associados a certos “males”, tanto no saber popular quanto em abordagens de médicos brasileiros. Deste modo, se poderia encontrar o delírio e a fúria associados ao enlouquecimento e o enfraquecimento da inteligência, à idiotia. Com a teoria das degenerescências, no período do século XIX, estes “sinais visíveis”, estas marcas da superfície, como que têm sua força

fragilizada, havendo um deslocamento da visibilidade “às profundezas invisíveis do corpo, até consistir, de forma mais abrangente, em doença mental” (LOBO, 2008, p. 347).

Neste processo de constituição do que seria a doença mental e, por extensão, de quem seria o/a doente mental, ficaria evidente como o *outro* é constituído em meio a relações de poder-saber, historicamente, sendo um sujeito datável. No caso da doença mental, “nem sempre visível aos olhos leigos, só um especialista [o psiquiatra] estaria [...] apto a diagnosticá-la nos hospitais ou a periciá-la nos tribunais” (LOBO, 2008, p. 347), o que de certo modo empoderaria o psiquiatra em processos de constituição de *outros*.

As frestas nas classificações daqueles que seriam os sujeitos com problemas mentais, e os atravessamentos discursivos que poderiam ocorrer nas definições das categorias que abarcariam tais sujeitos, propiciariam um leque significativo de possibilidades na construção de *outros*. Para alguns alienistas²⁵, determinadas idéias e posturas políticas que abarcariam um dado radicalismo e/ou sentido revolucionário deveriam ser pensadas como marcas de doença mental, sinais de um sujeito imaginável como louco moral que, poderia ser, por exemplo, um anarquista.

Nos processos de construção do outro, em diferentes contextos sócio-históricos, portanto, podemos encontrar atravessamentos de discursos científicos com outros discursos, como os de classe e de grupos políticos. O sonho das elites brasileiras de branquear o país de certo modo se corporificava atravessado por discursos cientificistas e relacionados à nacionalidade. É interessante que mesmo os brancos imigrantes que teriam papel central no almejado processo de branqueamento, inquietaram as elites nacionais, pois traziam dentre suas experiências aquelas que abarcavam as greves por melhores condições de trabalho.

Os sujeitos em situação de pobreza no Brasil do último quartel do século XIX eram pensados por integrantes da elite política nacional como “classes perigosas”; assim, por um lado, os/as ex-escravos/as seriam objeto de novas formas de coerção disciplinar voltadas a assujeitá-los/as ao trabalho burguês e, por outro lado “o trabalhador branco imigrante, mesmo considerando as virtudes de sua raça [considerada] superior, não escapou aos efeitos disciplinadores do racismo” (LOBO, 2008, p. 216). O imigrante teria a função de servir de parâmetro para os demais trabalhadores; daí, o projeto de repressão à ociosidade, discutido na Câmara dos Deputados na década de 1880, prever como castigo para os considerados reincidentes na vadiagem, a expulsão do país, o que, conforme salienta Lobo (2008, p. 216), era

²⁵ O termo alienistas, neste caso referiria especialistas em doenças mentais.

um “pena rigorosa, que extirpava definitivamente o exemplo daninho para o imigrante que descumprisse a promessa que a classe dominante fizera por ele”.

A imigração, portanto, faria parte de um processo no qual se constituiriam determinados sujeitos que disponibilizariam seus corpos de uma dada maneira às exigências do trabalho, e o modelo de fardo social emergiria imbricado com este corpo, que poderia se tornar descartável ao não ter condições para o trabalho, sendo até mesmo um perigo social, quando, por exemplo, se voltasse à vadiagem. O citado modelo teria favorecido a produção de sentidos do que se chamaria de deficiência, bem como seria “o modelo preventivo a orientar a institucionalização das crianças” (LOBO, 2008, p. 217).

Discursos que pensam o corpo do/a trabalhador/a como descartável, ou que imaginam os/as pobres como uma fonte potencial de perigo para o tecido social, ou que pensam o sujeito não-produtivo como um fardo para a sociedade não circulariam significativamente em nossa sociedade? Em dados discursos, o descartável não é também o lugar do perigo e o fardo a ser carregado pela sociedade? Diferentes identidades de um sujeito podem contribuir para que seja pensado como o *outro* num dado contexto sócio-cultural. Alguém que falha como consumidor numa sociedade sob a governamentalidade neoliberal, que não consegue ser uma “mercadoria desejável”, poderia se tornar um sujeito indesejado, aquele que se torna um perigo e/ou um fardo para a sociedade e, portanto, um sujeito localizado na condição de *outro*.

Além da identidade de gênero, de etnia, da origem geográfica, da condição física e/ou mental, da classe social, a própria idade do sujeito, dependendo do contexto sócio-cultural, pode colaborar para que seja imaginado na condição de *outro*. A velhice, que seria pensada e vivida de diferentes maneiras nas mais diversas estruturas sócio-culturais, tem sido tema de estudos há vários séculos. Assim, a condição de sujeito velho, historicamente, pode ser tanto a de alguém valorizado sócio-politicamente, quanto a de um sujeito que se encontra em uma condição indigna, que de certo modo deve ser como que superada. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que os sujeitos empresários de si mesmos devem se (re)criar constantemente, sendo para tanto produtivos e eficientes, o velho seria cotidianamente associado à condição de economicamente não-produtivo, a um momento da vida no qual emergiriam incapacidades.

Discursos que circulam em variados artefatos culturais, como programas televisivos, revistas, materiais informativos relacionados a programas de saúde contribuem para a constituição de determinadas formas de imaginar a velhice. Construções discursivas relacionadas

ao que seja ser saudável e/ou a padrões de beleza, de certa forma embasadas em descobertas da biomedicina e em recursos tecnológicos pressionam no sentido da eliminação de efeitos do processo de envelhecimento do corpo e, de certa forma, contribuiriam para uma espécie de combate a própria existência do corpo velho.

Parece significativo, entretanto, que, na contemporaneidade, para além de a velhice ser imaginada como um lugar de inatividade e declínio biológico, também passa a “ser vista como uma questão pública [num momento em] que o Estado e outras organizações privadas assumiram a gerência da velhice, tentando homogeneizar suas representações” (BRANDÃO e SILVEIRA, 2009, p. 3). Aliás, os sujeitos velhos seriam pensados, então, como potenciais consumidores, participantes, deste modo, do mercado.

A condição de consumidor do velho, entretanto, não parece eximi-lo da necessidade de “superar” os limites que adviriam da velhice. A localização de sujeitos velhos no âmbito das relações de mercado propiciariam uma dada regulação do ser velho, que, ao não adotar/consumir determinadas práticas e modos de vida, poderá ser pensado como o *outro* não apenas em relação àqueles que corresponderiam ao ideal de idade, de saúde do corpo, mas seria o *outro* no próprio campo das representações de sujeitos velhos.

Considerando-se que os sujeitos se constituem historicamente, sob determinadas condições sócio-culturais, seria imaginável que, na sociedade de consumidores, o/a velho/a se (re)crie no interior das relações de mercado, sendo impelido a determinadas práticas sociais que o venderiam como sujeito, como alguém que poderia de certo modo ser “consumido” ou, dito de outra forma, para existir como um sujeito que não fracassa como consumidor e, desta forma se torna consumível nas relações cotidianas.

O contingente de pessoas com mais de 60 anos, na população brasileira, abarca, na primeira década do século XXI, um expressivo número – seriam mais 14 milhões, em 2002 – e, o número de habitantes com mais de 80 anos estaria crescendo em ritmo significativo, o que de certa forma potencializaria a importância desse grupo social, inclusive enquanto possíveis consumidores de variados produtos e serviços.

“Novas” formas de nomear aqueles/as que seriam velhos/as em nossa sociedade têm emergido, assim, são referidos/as em dadas situações como idosos, como aqueles/as que se localizariam na terceira idade ou na melhor idade. Em relação a estas “novas” formas de nomeação, Brandão e Silveira (2009, p. 4) observam: “são vistas como possibilidades de quebra

das representações estereotipadas e negativas anteriores [...]. Nessa sociedade onde tudo tende a ser substituído pela última moda, o antigo tem que lutar para sobreviver, para ter ‘seu lugar’, mesmo que necessite de um ‘travestismo’”. A nomeação pode contribuir no sentido de reforçar a desigualdade, mas outras práticas sociais podem colaborar para a marcação da desigualdade. Na sociedade de consumidores, o sujeito velho se constituiria em significativa medida sob as relações de mercado e, nelas, as desigualdades se constituem de maneira constante.

Os sujeitos, em geral, assim como suas vivências, são matizados por práticas contextuais específicas. Daí a significativa importância das relações de mercado na constituição de sujeitos velhos e/ou não-velhos nas sociedades de consumidores.

Alguns séculos atrás, na Baixa Idade Média, quando o feudalismo era paulatinamente colocado em xeque na Europa Ocidental em meio ao ressurgimento e revigoração das cidades, num período de profundas transformações na forma de pensar as práticas do cotidiano social, dentre as quais as concernentes à economia, poderíamos observar mudanças nas maneiras como os sujeitos se viam e se relacionavam. A pobreza, que de certo modo era lugar de purificação no imaginário cristão, sofreu significativa ampliação com o desenvolvimento das cidades, e, num cenário de crise da Igreja Católica e do feudalismo, passou a ser tratada como problema social. Como observa Lobo (2008, p. 275) “instalava-se [...] a desconfiança em relação à pobreza, criavam-se conseqüentemente as gradações que abrangiam o pobre expropriado (o sem-terra), que já não vivia sob a tutela de um senhor [...], o pobre inválido pela doença e pela velhice, e uma terceira categoria, a do vagabundo”.

Em relação à referida situação, perguntaria: será que a ênfase na pobreza como problema social não emergia em boa medida da produtividade destes *outros* em destaque, no processo de constituição e explicitação daqueles que eram a norma? Parece-me que, nos variados tecidos sociais, historicamente, dentre aqueles que seriam tratados como os *outros*, existiriam aqueles que ficariam fora do foco nas narrativas dos que registram as experiências de tais sociedades. Nos livros didáticos de História de Ensino Médio que analisei no decorrer das pesquisas do curso de mestrado, alguns sujeitos que seriam constantemente pensados como *outros* em nossa sociedade, sequer eram representados. Sob que condições se encontrariam os *outros* nas apostilas de História dos sistemas Positivo e SER?

2.8. DIFERENÇA OU DIVERSIDADE?

O início do presente século, para Duschatzky e Skliar (2001), seria um tempo que teria no travestismo discursivo uma de suas marcas mais habituais, um período de instabilidade discursiva, em que conceitos como diversidade e diferença pareceriam “ser facilmente intercambiáveis, sem custo para quem [...] governa as representações de determinados grupos sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 119). Não me valho da observação de Duschatzky e Skliar imaginando que em algum tempo tenha havido uma estabilidade discursiva, mas no sentido de salientar que, neste começo de século, poder-se-ia encontrar de forma recorrente, na utilização de certos conceitos, um borramento e/ou esvaecimento de determinados significados políticos.

O borramento no uso dos conceitos de diversidade cultural e de diferença cultural seria problemático, à medida que poderia tornar turva a importância da diferença cultural sob o ponto de vista político. O próprio uso da palavra diversidade estaria como que implicado numa estratégia conservadora que obscureceria, conforme Skliar (1999, p. 21), “o significado político das diferenças culturais”, tanto no contexto dos documentos oficiais e dos discursos das instituições da educação especial, quanto em outros mais amplos.

O uso do termo diversidade foi criticado por Bhabha (1990), observa Skliar (1999, p. 22) “quando é utilizado – em um discurso liberal – para denotar a importância de uma sociedade ‘plural e democrática’. Bhabha [alertaria] sobre a existência de uma ‘norma transparente’ que se instala sempre na diversidade”, norma que adviria da sociedade, e abarcaria os *outros* sob um falso consenso de igualdade.

A diversidade, portanto, pode funcionar como um manto sob o qual se (re)criam determinados discursos que favorecem interesses de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Seria pensável que a constituição das retóricas relativas à diversidade, em dados momentos, se daria, como sugeririam Duschatzky e Skliar (2001, p. 120) “com palavras suaves, [...] eufemismos que tranqüilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda”.

Considerando-se que a construção de identidade é relacional, isto é, a identidade existe na relação com o que está fora dela, sua existência depende de uma identidade que ela não é. A

identidade sérvia observa Woodward (2000, p. 9), por exemplo, “se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um ‘não-croata’”. A identidade é, portanto, construída pela diferença. Deste modo, são produtivas politicamente aquelas narrativas histórico-discursivas que representam as diferenças de certo modo esvaziando-as de seus significados políticos, favorecendo representações que localizam os *outros* como parte de tecidos sócio-culturais “harmônicos, sob consensos de igualdade”.

A hegemonia política de determinadas identidades num dado tecido sócio-cultural favorece a certos grupos sociais que, empoderados e privilegiados contingentemente, podem narrar a si próprios e aos demais grupos sociais, nos quais se encontram os *outros*. Algumas diferenças, nos processos de construção de identidades, podem se tornar mais importantes que outras em decorrência de aspectos conjunturais específicos, ou ao contrário, podem ser obscurecidas. A afirmação de uma dada identidade nacional conforme Woodward (2000, p. 14) “pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero”.

No âmbito da diversidade, o *outro*, aquele que seria o diferente, pode ser o lugar dos males; como enfatizam Duschatzky e Skliar (2001, p. 124), pode-se ver o *outro* diferente “como o portador das *falhas* sociais. [...] a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizado, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do *excluído*”. Assim, os males se localizariam num lugar específico que estaria de certa forma à margem de um todo que seria harmônico.

O *outro*/diferente, no interior da diversidade, também poderia ser imaginado como “sujeito pleno de um grupo cultural” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 121); assim, num exercício de exemplificação, seria possível supor que todos os homens/todas as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Esta forma de pensar os *outros*/diferentes implica um mito de consistência interna em relação às culturas e favoreceria abordagens embasadas no discurso multiculturalista. Imaginando as diferenças constituídas com base em essências, o multiculturalismo obscureceria os conflitos políticos em torno de questões étnicas, de gênero, dentre tantas outras.

Dentro dessa perspectiva, encontramos o multiculturalismo em abordagens que representariam costumes de povos e culturas essencializados, em dadas situações tratados como exóticos, ou também, em narrativas nas quais se falaria de diversidade para nomear os *outros*/diferentes, que tanto poderiam ser os pobres, como aqueles com as chamadas necessidades

especiais. Também poderíamos encontrar o multiculturalismo imbricado com uma reivindicação de localismo e com uma construção discursiva que legitimaria uma determinada autonomia institucional.

No imaginário da diversidade, portanto, vemos o *outro*/diferente como alguém a ser tolerado, e nele localizaríamos problemáticas ambigüidades, como nos casos em que aceitar o diferente como princípio propiciaria a aceitação de grupos que se caracterizam por comportamentos anti-sociais, dentre outros. A tolerância em determinadas situações poderia, de certa forma obscurecer desigualdades; conforme Duschatzky e Skliar (2001, p. 136) “a tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador”; ela poderia produzir, em determinadas situações, indiferença.

Destarte, ainda que “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade [tendam] a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2000, p. 73), os conceitos de diferença e diversidade não se substituem harmonicamente. No caso das narrativas atravessadas pelo discurso multiculturalista, embasadas em apelos à tolerância, a idéia de diversidade poderia ser singularmente problemática, à medida que “parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 73).

Uma visão crítica da identidade e diferença envolveria pensá-las como fabricações simbólicas e discursivas, sócio-histórico-culturais forjadas, em meio às relações de poder, e compreender, à vista disso, que “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmonicamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81).

Os processos de construção das identidades e de marcação das diferenças se dão no interior das relações de poder, favorecendo determinados grupos sociais em detrimento de outros. No âmbito destes processos se definem quem são os normais e quem são os *outros*/os diferentes que se acham à margem das posições identitárias mais prestigiadas. À vista disso, “a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” (SILVA, 2000, p. 82).

O processo classificatório, assim, pode ser baseado em oposições binárias, nas quais um dos termos tem condição privilegiada em relação ao outro. Exemplos, neste sentido, seriam as

oposições masculino/feminino e branco/negro. Um olhar crítico sobre os processos que constituem identidades e diferenças, portanto, demandaria problematizar estes e tantos outros binarismos, tendo presente, contudo, que num mercado editorial que se encontraria constantemente empenhado na busca de novidades, como enfatiza Bonin (2008, p. 120), “a questão das diferenças assume grande visibilidade, em parte pela presença de diversos atores sociais ocupando a cena política e reivindicando direitos específicos, em parte pela produtividade destas temáticas para a diversificação de obras e de enredos”. A autora salienta, considerando as condições de mercado, que a diferença vende e explicita que “a variação de produtos, a oferta de possibilidades diversificadas de leitura atende a uma das preocupações mais evidentes do atual modelo econômico, ampliando possibilidades de atração de novos segmentos de consumidores” (BONIN, 2008, p. 121).

No caso das representações de identidades localizadas nas narrativas históricas das apostilas dos sistemas de ensino Positivo e SER, há de se salientar que se constituem em construções textuais multissemióticas, significativamente heterogêneas quanto às formas de significar.

2.9. A LINGUAGEM E AS REPRESENTAÇÕES DE DIFERENTES IDENTIDADES

Imaginando-se a linguagem imbricada com práticas de representação, pode-se compreender que o significado não surge das coisas em si, “mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997a, p. 29).

Uma linguagem verbal se corporifica com base em determinados sistemas de significação; assim, uma pedra ou um galho de árvore existem antes de serem assim denominados, mas a identificação destes objetos, respectivamente, como *pedra* e como *galho de árvore*, somente se realiza à medida que são pensados no âmbito de um sistema de classificação socialmente constituído. A linguagem é uma prática sócio-cultural, como salienta Silveira (2002, p. 20) “marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente, pelos poderes móveis dos grupos que nela imprimem suas visões”. A linguagem constitui nosso pensamento e os sentidos que atribuímos às coisas e experiências, e isto pode se tornar ainda mais significativo quando consideramos que nascemos num mundo já constituído

pela linguagem, onde discursos circulam há longa data, e assim nos tornamos sujeitos advindos de discursos.

Compreender a linguagem desta forma permite entender o conhecimento não como natural ou autofundado, mas “como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 110-111).

O próprio conjunto de regras que embasa uma linguagem é uma construção discursiva, o que de certa forma evidencia a não neutralidade da maneira como a mesma se materializa. Determinadas regras que balizam as construções textuais verbais e que pareceriam, à primeira vista, como oriundas de um lugar não atingido pelas relações de poder, são potencialmente produtivas nos processos que constituem desigualdades, assimetrias e hierarquias nas representações de determinados sujeitos. Nas representações envolvendo homens e mulheres, por exemplo, é pensado como correto e “natural” que o feminino seja incluído no masculino “genérico” em várias línguas, mas o contrário não será encontrado nos materiais didáticos utilizados e na ampla maioria dos artefatos culturais que circulam em nossa sociedade.

Atitudes de estranhamento, de repúdio, de ridicularização, de comiseração que ocorrem em dadas situações do cotidiano quando pessoas diferentes se encontram, conforme Silveira (2002, p. 20) “estão fundamente marcadas na linguagem: são as formas diminutivas, os apelidos, as formas de tratamento, as construções sintáticas...”. Nas construções textuais se podem encontrar, frequentemente, estratégias que propiciam representações de sujeitos através de estereótipos ou sob condições politicamente desfavoráveis.

É relevante que atentemos para o estereótipo, pois este pode ser produtivo para manutenção da ordem social e simbólica, à medida que pode colaborar em processos nos quais se configuram fronteiras simbólicas entre o que seria o normal e aquilo que seria pensável como desvio; assim, o estereótipo tende a encontrar “terreno fértil” para sua existência em situações e contextos nos quais o poder se exerce de forma marcante contra os grupos subalternizados.

Nas abordagens verbais, determinados grupos sociais podem ser privilegiados, por serem aqueles que numa dada ordem discursiva podem falar, os que podem se narrar e narrar os *outros* que não têm voz. Em diferentes gêneros textuais – notícias de jornal, narrativas religiosas, construções histórico-discursivas de apostilas, dentre outros – localizamos formas de nomear os

sujeitos que podem ser produtivas no sentido de desqualificá-los ou de qualificá-los. Assim, o termo ou a expressão negativa podem servir para nomear a *outra* posição ou o “*outro* propriamente dito”; exemplificando: *os grevistas baderneiros intimidaram os ordeiros empresários*. Entretanto, Silveira (2002, p. 21) enfatiza que “por vezes, não é a nomeação que reforça a desigualdade, mas o *silenciamento* dos atores de ações desabonadoras ou a sua subsunção nas generalizações impessoais. [Pergunta: que] referências estão compreendidas pela expressão ‘a sociedade civil’?” A autora também problematiza o apagamento de agentes nas vozes passivas, bem como “os implícitos e os pressupostos linguisticamente embutidos: ‘*Apesar de professarem a religião islâmica, eles não representam perigo*’ (!!!); ‘*os migrantes já não representam um desafio de adaptação*’ (!!!)” (SILVEIRA, 2002, p. 21).

Até mesmo o significativo detalhamento com que determinadas “ações boas” são descritas, quando protagonizadas por aqueles que pertencem a grupos que podem falar, e o silêncio ou as poucas palavras que referem a ações não tão louváveis de sujeitos de tais grupos, explicitam, pelo menos em parte, as assimetrias que constantemente se encontram nas representações de diferentes sujeitos. Afinal, quando se trata de descrever ações daqueles que são representados na condição de *outros*, frequentemente ocorre o contrário: detalham-se as ações que seriam consideradas negativas com palavras e fatos que desqualificam o sujeito e, em dadas situações, o acusam.

Também podem ser problematizadas constantes articulações, nas representações, dos sujeitos a determinadas atividades e atributos, como que naturalizando a relação destes com aquelas/es. Exemplifico com a recorrente associação de pessoas negras a atividades menos valorizadas socialmente (doméstica, operário, etc) em textos que de certa forma ancoram negros/as à pobreza.

As construções discursivas potencialmente produtivas na (re)criação de desigualdades, podem ser especialmente problemáticas em artefatos pedagógicos, como as apostilas de História dos sistemas de ensino, que podem circular em diversas redes de ensino e em grande quantidade, com uma consistente legitimidade quanto às verdades que abarcam. No caso dos referidos artefatos podemos encontrar, como já explicitado anteriormente, construções multissemióticas, nas quais as imagens parecem ter significativa importância, no que concerne a constituição da narrativa histórica.

Os textos imagéticos atravessados por discursos que envolvem signos e enunciados, são práticas representacionais que constituem os objetos de que falam, tendo, historicamente, produtividade na formação de sujeitos. Deste modo, as imagens das apostilas analisadas, ao serem “conectadas” a grupos particulares de pessoas, em determinados lugares, não estão imbuídas de neutralidade, pois colaboram para fixar e produzir determinadas representações.

As técnicas de constituição das imagens podem ser variadas, bem como o tecido sócio-cultural e época em que foram produzidas. Algumas representações imagéticas são constituídas por discursos que circularam na teia sócio-cultural do período em que foram criadas, ao passo que outras representações imagéticas são constituídas em tempos posteriores àquele onde ocorreu o que então está sendo representado, e, nestes casos, as representações têm a ver, especialmente, com os discursos que constituem o “olhar” e o tempo daquele/a que elabora a imagem do objeto de representação – isto não significa que os discursos não possam se recriar, constituindo olhares para além da época de sua emergência, em diferentes períodos. Destarte, parece-me produtivo atentarmos para o que afirmou Zubaran (2003, p. 46), ao realizar estudo relativo às aquarelas e desenhos de Hermann Rudolph Wendroth:

(...) entendemos as imagens como representações do passado construídas historicamente através de múltiplas interações com o contexto sócio-cultural da época através de formas, cores e símbolos que necessitam ser decodificados pelo historiador e que a cada momento histórico ganham novos significados, de acordo com a apropriação que se faz deles.

Ou seja, novos olhares sobre uma dada imagem, em diferentes momentos históricos, podem envolver novos significados. Aliás, um bom exemplo acerca da importância dos discursos que constituem um olhar, no momento de elaborar uma imagem, foi a busca do “pitoresco” pelos viajantes que vinham à América na primeira metade do século XIX: “tudo que era diferente da cultura européia era pitoresco” (ZUBARAN, 2003, p. 53).

Salientando a relevância do contexto no qual a imagem é olhada e pensada, Cunha (2005, p. 172) explicita que “o sentido não ‘emana’ das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos” e, deste modo, os significados dos textos imagéticos não são a-históricos nem se constituem de uma vez por todas.

As representações imagéticas podem ser encontradas nos diversos períodos históricos, em diferentes contextos sócio-culturais, desde a pré-história até a contemporaneidade. As pinturas rupestres seriam um exemplo de como emergem em tempos remotos as primeiras imagens produzidas por nossos ancestrais, mas enfatizo especialmente a utilização de imagens pela Igreja Católica em decorrência da importância política desta instituição, e do número de sujeitos colonizados pelos seus discursos no mundo ocidental e, guardadas as proporções, também no mundo oriental.

O uso de textos imagéticos na Europa Ocidental medieval se materializa em sociedades cristãs nas quais o número de letrados era pequeno, seja sob a Alta Idade Média (do século V ao X) ou no âmbito da Baixa Idade Média (do século XI ao XV). Em relação ao período medieval, Martín-Barbero (1997, p. 152) afirma que a Igreja criou um imaginário compartilhado por todos, mas

a ‘proximidade’ do povo às imagens é paradoxal: o mundo que apresenta a iconografia é muito mais estranho, exterior e distante do mundo popular que o que recolhem e difundem os relatos escritos. Precisamente porque nas imagens se produzia um discurso acessível às massas, a seleção do dizível e difundível será muito mais cuidadosa e censurada.

Aqui, já ocorre um intrínseco reconhecimento quanto à “potência de verdade” presente no material imagético, e a questão da censura é fundamental, à medida que é a partir dela que ocorre a seleção do que é dizível e difundível, demonstrando, neste caso, a produtividade dos materiais imagéticos medievais, que “corporificam” determinados discursos, ao longo de um maior ou menor corte cronológico.

No período medieval, o culto à Maria ganhou força e originou o marianismo, o qual gerou diferentes representações de Maria, divindades quase autônomas que abarcavam representações de mulheres boas e poderosas, com suas potencialidades vinculadas à condição de mãe – jovens, maternais, amorosas, gloriosas, virgens e puras. Representações da Virgem deitaram raízes e se fizeram presentes em diferentes lugares, tempos e ordens discursivas. A mãe de Cristo, maternal e protetora, apareceria como exemplo para as mulheres da época medieval, do período renascentista, bem como para mulheres de tempos posteriores a este último e, assim, dentre as representações de Maria, haveria aquelas em que amamentava o filho divino.

Analisando imagens pré-renascentistas, Cunha (2005, p.178-179) enfatiza que “construíram a relação imbricada entre Deus – Reis e Madonas – Rainhas. [Ainda hoje, poderíamos notar] a fusão entre governantes ou membros reais como seres divinos, como por exemplo, quando parte da população argentina ergue oratórios com as imagens de Evita Péron [...]”. Neste caso a ex-primeira dama argentina, falecida na década de 1950, conforme a autora seria tratada como uma “santa dos descamisados”.

Já no âmbito da pintura renascentista se encontraria uma ordenação do espaço e do tempo, decorrentes da emergência e utilização da perspectiva, que produziria “a idéia de que as imagens *representam o mundo real dentro do quadro*” (CUNHA, 2005, p. 180). Refletindo sobre estudos de Hockney (2001), Cunha (2005, p. 180) explicita entender que tais estudos “mostram que a pintura a óleo do século XV ao século XIX elaborou uma narrativa visual verossímil, produzindo a idéia de que as representações criam realidades”.

A condição de instituidoras da realidade, das produções artísticas, seria especialmente significativa antes da emergência e propagação dos meios que passaram a possibilitar a reprodução de imagens. No seu artigo intitulado, *A iconografia de viagem de Hermann Rudolph Wendroth sobre o Rio Grande do Sul oitocentista*, Zubaran (2003) ressalta a importância de desenhistas e pintores que vieram ao Brasil no período inicial do século XIX, dentre os quais o francês Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. A historiadora chama a atenção quanto “à estreita ligação entre a arte e a ciência européia, em geral a partir da segunda metade do século XVIII” (ZUBARAN, 2003, p. 47) e observa que a História Natural influenciou a arte dos viajantes, mesmo quando não se tratava de cientistas.

Os sistemas de lentes que seriam utilizados desde o Renascimento, conforme Cunha (2005, p. 182), foram aperfeiçoados pela “insistência em querer reproduzir o mundo concreto com maior semelhança possível”. Para além de melhorias relacionadas à ótica, haveria, segundo a autora, “a busca em fixar as imagens por um meio mecânico; assim, os meios de registrar a realidade – as visões dos artistas sobre o mundo – até então soberanos como linguagem expressiva, começam a ser renovados” (CUNHA, 2005, p. 182).

Nas práticas de vários movimentos artísticos do século XX se encontraria um distanciamento “da função descritiva ou imitativa do mundo visível que até então a pintura a óleo havia desempenhado” (CUNHA, 2005, p. 183); assim, os meios de reprodução da imagem como o cinema, os jornais, as revistas, a televisão, dentre outros ocupariam um espaço na *instituição do*

real e na educação dos olhares, que até então havia sido prerrogativa da arte. Transforma-se não apenas o modo de produzir as imagens, mas também as maneiras como as pessoas se relacionam com os textos imagéticos.

As mudanças tecnológicas se aprofundaram no final do século passado e em especial na primeira década do corrente século, permitindo a utilização de imagens analógicas e digitais. Neste período emergem significativas possibilidades de produção de imagens virtuais, como as que são constantemente colocadas em circulação na internet, e que podem ser materializadas a partir de condições diferentes das que propiciam imagens fotográficas e cinematográficas.

Neste contexto, a heterogeneidade e complexidade dos processos de produção e circulação de imagens, bem como das relações que os sujeitos estabelecem com os textos imagéticos, de certo modo potencializam a importância de estudos de imagem, como os desenvolvidos na Cultura Visual, a qual, como campo de estudos, atenta para práticas de visualidade relacionadas a um conjunto de artefatos visuais variado sob o ponto de vista tecnológico.

Encontramos diferentes teorizações e metodologias no campo da Cultura Visual, que emergiria a partir da “confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural del arte” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 12-13). Os Estudos da Cultura Visual se embasam em saberes de diferentes campos para refletir acerca da dimensão sócio-cultural dos “olhares” destinados aos artefatos visuais.

O campo da cultura visual se caracterizaria por uma espécie de status provisório decorrente tanto das constantes mudanças no âmbito dos meios visuais contemporâneos, quanto dos usos e apropriações que destes se fariam. Referindo trabalhos que exploram a Cultura Visual tematizando-a desde uma perspectiva histórica, Hernández (2005, p. 15) cita vários trabalhos de pesquisa desenvolvidos no decorrer das duas últimas décadas, que se abririam “a explorar cómo la historia de la cultura visual está vinculada a la creación de identidades y miradas sobre la realidad en la que se producen y sobre las subjetividades que las miran”.

As representações de sujeitos nas imagens e nas linguagens em geral se constituiriam sob determinadas condições epistemológicas, que expressariam um ordenamento histórico de saberes. Uma “episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2005, p. 115), delimitando campos de

saberes e evidenciando quais são os enunciados marginais em relação a si mesma, bem como os enunciados permitidos. É no campo dos enunciados permitidos, que se localizam aqueles tratados como verdadeiros, e os vistos como falsos.

Assim, as narrativas que representam a deficiência, por exemplo, reduzindo-a a um fato biológico, têm base discursiva e se corporificam num campo epistemológico. No que tange a linguagem, os sujeitos surdos são tratados muitas vezes como ouvintes incompletos, com ausência de linguagem. Entretanto, tais representações podem ser problematizadas sob o ponto de vista epistemológico, estranhando-se a normalidade ouvinte, compreendendo os/as surdos/as como parte de uma minoria cultural, e não os pensando como deficientes, mas como sujeitos localizados no discurso da deficiência. Os/As surdos/as podem ser representados como sujeitos visuais, o que “num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos” (SKLIAR, 1999, p. 24).

Deste modo, é possível imaginar os/as surdos/as a partir de discursos que os/as representam como grupo cultural que compartilha uma dada experiência visual e que utiliza uma língua em especial, a de Sinais que se corporifica sobre base diferente da verbal – que representa a norma – utilizada pelos/as ouvintes.

A luta dos/as surdos/as no sentido de garantirem seu direito de se narrarem numa língua que lhes permita uma mais ampla expressão política, exemplifica, de certo modo a importância da linguagem nas relações de poder. As condições de possibilidade a partir das quais os sujeitos são representados fazem muita diferença em reflexões que procuram compreender os processos de constituição de sujeitos em determinados contextos sócio-histórico-culturais. A constituição discursiva de uma determinada língua, as bases epistemológicas sobre as quais as línguas emergem, quem narra e quem é narrado são fundamentais para o desenvolvimento das referidas reflexões.

Nas construções discursivas, se estabelecem significados que podem predominar num certo tempo, espaço e numa determinada coletividade, mas que podem ter suas existências dificultadas e/ou inviabilizadas sob outras condições contextuais, à medida que outros significados passem a predominar. Na linguagem, nenhuma representação tem existência assegurada de uma vez por todas. Comentando questões relativas a uma conferência de Larrosa, na qual foi debatedor, Veiga-Neto (2003) observa que a linguagem

é ao mesmo tempo *insuficiente* e *suficiente* [...] é *insuficiente* na medida em que sendo todo significado um significado dado pela linguagem, não há um ponto de chegada, um ponto final além do qual nada mais possa ser dado, nada mais possa ser dito, além do qual nenhum novo significado possa ser construído [...] é *suficiente* justamente por causa dessa sua insuficiência. Dado que pela própria insuficiência da linguagem é preciso continuar infinitamente significando.

Tanto nos textos das apostilas, quanto nos textos em geral, podemos encontrar regimes de verdade que se estabelecem atendendo determinadas vontades de verdade, as quais são vontades finais de processos originados em vontades de poder. Em tais regimes é possível que haja representações de identidades que de certo modo expressam a norma, bem como representações de identidades que, embora *sob a norma*, não a representam.

Na caracterização que passo a apresentar logo a seguir, concernente às apostilas que serão analisadas posteriormente, saliento aspectos das textualidades multissemióticas dos referidos artefatos. Aliás, enfatizo significativas semelhanças entre as narrativas históricas das apostilas e as encontradas nos livros didáticos.

3. AS APOSTILAS ANALISADAS

Desde o ensaio de análise que desenvolvi no projeto desta tese, atentei especialmente aos artefatos do sistema Positivo, em decorrência da estrutura empresarial do sistema e pela significativa fatia de mercado que ocupa no mercado nacional, estando imbricado nos processos de constituição de identidades de milhares de jovens. Todavia, vali-me de artefatos de outros três sistemas – SER, UNO e Pitágoras – no sentido de identificar tanto aspectos que seriam comuns em tais sistemas de ensino, quanto diferenças na articulação das apostilas no interior dos kits de produtos e serviços de tais sistemas.

Aprofundando as análises, após a apresentação do projeto de tese, percebi que havia uma significativa semelhança entre as apostilas e entre os kits que integram, os sistemas de ensino Positivo, SER, UNO e Pitágoras, e que, portanto, seria possível aprofundar as problematizações e reflexões, sem utilizar os artefatos dos quatro sistemas referidos. Assim, optei por valer-me no decorrer da análise somente das apostilas do Positivo, e em menor medida, das apostilas do sistema SER, o mais novo dentre aqueles à que atentei, considerando que daí poderia surgir alguma “surpresa”, assim como que estaria refletindo sobre um leque maior de práticas concernentes as apostilas.

As apostilas do sistema de ensino Positivo são produzidas em Curitiba e as do sistema de ensino SER são produzidas em São Paulo²⁶ e encontram-se no interior de cadernos apostilados,

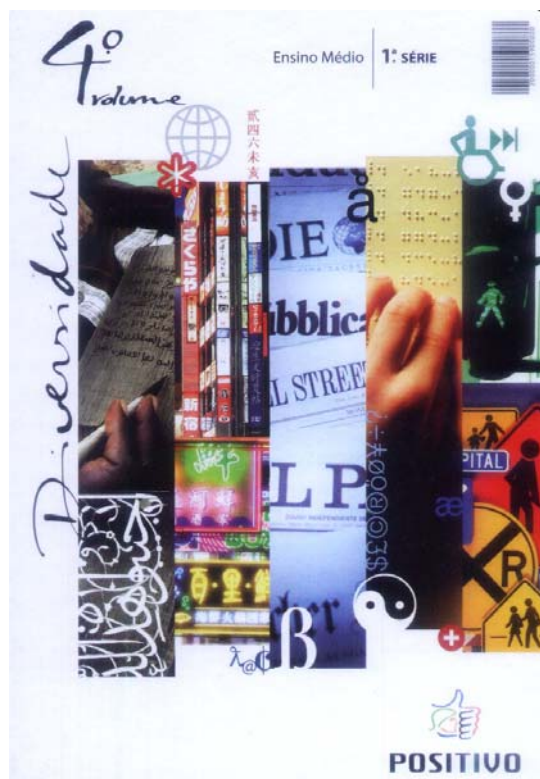
²⁶ Os artefatos, dos quais me valho no decorrer das reflexões são: Positivo/exemplares endereçados aos/as alunos/as, impressos* para o ano 2008; Positivo/exemplares endereçados aos/as professores/as, impressos para o ano 2008; Positivo/exemplares endereçados aos/as alunos/as, impressos para o ano 2009; Positivo/exemplar endereçado aos/as professores/as, impresso para o ano 2011; SER/exemplares endereçados aos/as professores/as, editados em 2007. *Observação: refiro, no caso dos exemplares do Positivo, o ano para o qual teriam sido feitas as impressões, pois este dado facilitaria a demarcação de mudanças que ocorrem de ano para ano na constituição dos cadernos apostilados do sistema, as quais não implicariam nem adviriam de mudanças no registro de edição dos artefatos. Entretanto saliento,

em forma de *códice*. A autoria de tais artefatos, no caso do SER é atribuída – como já referi anteriormente – a Gislane Campos Azevedo e a Reinaldo Seriacopi e, no que concerne ao Positivo, algumas apostilas são de autoria de Rogério Bastos Vieira e outras de Renato Mocellin.

No caso das apostilas analisadas, com exceção do exemplar do Positivo, ano de impressão 2011, endereçado ao/a professor/a, que abarca unidades de uma única apostila, as demais – do Positivo e do SER – endereçadas ao/a professor/a, se encontram agrupadas no interior de três cadernos apostilados, cada qual com todas as apostilas concernentes a uma das séries do Ensino Médio. Já as apostilas do Positivo endereçadas aos/as alunos/as se localizam no âmbito de vários cadernos apostilados, constituídos por apostilas de diferentes disciplinas.

De forma geral, são multissemióticas as primeiras capas dos cadernos apostilados, como é possível observar nas figuras 2 e 3 a seguir:

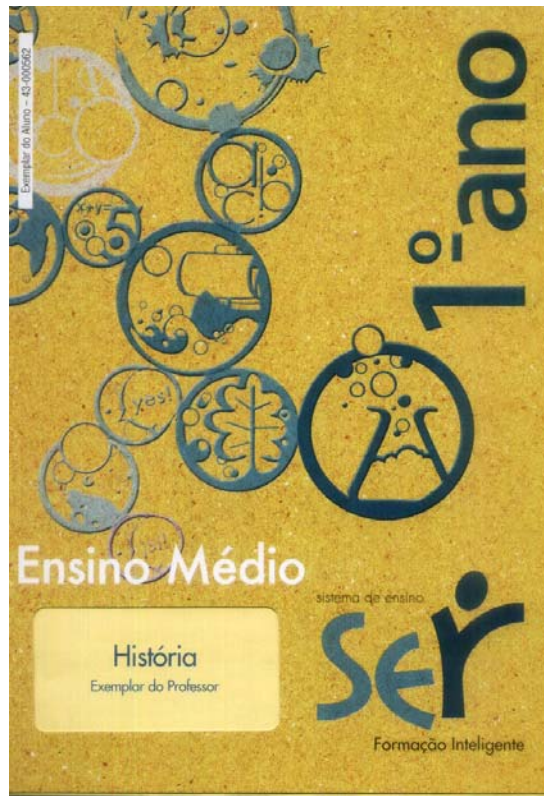
FIGURA 2 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 1



FONTE: POSITIVO, 2007, v. 4/1ª série, primeira capa do caderno apostilado.

que dentre as apostilas analisadas do Positivo, as edições encontradas são de 2004, 2005 e de 2007. No caso dos cadernos apostilados do SER a edição e a impressão de certo modo expressam uma mesma constituição do material.

FIGURA 3 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 2



FONTE: SER, 2007, 5 v. em 1/1ª série, primeira capa do caderno apostilado.

Quanto às demais capas dos cadernos apostilados, em linhas gerais, assim poderiam ser descritas: nada consta nas segundas capas dos cadernos do SER; nas segundas capas dos artefatos do Positivo, encontram-se textos concernentes a uma parceria com a Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental (SPVS), uma tabela de equivalência entre os regimes escolares de 8 e de 9 anos – excetuando-se os dois cadernos apostilados impressos em 2009 – bem como espaços para a anotação do horário de aulas, do nome, do número e da turma do/a aluno/a; nada consta nas terceiras capas dos cadernos do SER e do Positivo; as quartas capas dos artefatos do Positivo são multissemióticas – a maioria das quartas capas dos cadernos do Positivo, cujas apostilas são analisadas nesta tese, abarca as mesmas imagens da primeira capa, com diferenças quanto a localização e/ou dimensão, assim como se encontram em tais capas, textos verbais – e nas quartas capas dos cadernos do SER, lê-se apenas a informação de que é um exemplar do professor, a identificação do sistema e o seu endereço eletrônico.

Atentando as páginas subsequentes às segundas capas dos cadernos apostilados, nos artefatos do SER encontramos uma página na qual há “praticamente” a mesma construção textual

da primeira capa, com mudanças no âmbito das cores e com um quadro de horários de aula, a página posterior encontra-se em branco. Nos cadernos do Positivo, nestas páginas, há uma maior heterogeneidade quanto ao uso, pois em dois cadernos apostilados – impressos em 2008 – endereçados aos/as professores/as encontra-se uma “carta ao coordenador”, noutra orientações metodológicas e, de maneira geral, nos demais artefatos, são salientadas ferramentas e conteúdos que seriam oferecidos pelo Portal Positivo – o que é especialmente significativo para a análise que desenvolvo logo a frente – como se pode ver nas figuras 4 e 5:

FIGURA 4 – CONTEÚDOS E FERRAMENTAS DO PORTAL POSITIVO 1

Veja alguns dos conteúdos e ferramentas que o Portal Positivo oferece para ajudar nos seus estudos!

Linha do Tempo
Conheça as linhas criadas pelo portal e faça combinações para obter diferentes análises! Aproveite também para criar as suas próprias linhas.

Conteúdo Multimídia
Abuse dos recursos que a Internet disponibiliza! Nesta seção, você encontra temas de diferentes disciplinas com áudio, animações, vídeos e, é claro, muita interatividade.

Simuladores
Use os simuladores do portal e realize experiências das diversas áreas do conhecimento.

Orientação Profissional Ocupacional
Está na dúvida sobre qual profissão escolher e quais são as habilidades que precisa ter? Confira as dicas da psicóloga sobre essas e outras questões!



FIGURA 5 – CONTEÚDOS E FERRAMENTAS DO PORTAL POSITIVO 2

Reportagens
Aqui, você pode ficar antenado nos mais diversos assuntos da atualidade abordados pela equipe de jornalismo do portal.

Literatura – Análise de obras
Com as dicas da equipe de professores do portal, será mais fácil entender as obras de José de Alencar, Drummond, Guimarães Rosa e outros autores. Confira!

Atlas Interativo
É fácil comparar as características do Brasil e dos países dos continentes. Escolha um ou mais temas, faça pesquisas, conheça coordenadas e use o GPS!

Campanha Ética e Segurança na Internet
A Internet traz muita diversão e informação, mas também muitos perigos. Aprenda a navegar com segurança e responsabilidade.

Vestibular
Aqui, você fica plugado nas próximas provas das principais instituições de ensino superior e pode fazer o download de provas completas de anos anteriores.

Estes produtos que se encontrariam disponibilizados no Portal Positivo, ao serem referidos nos cadernos apostilados, como que salientam a própria condição destes cadernos, enquanto produtos de um *Kit*. Parte dos conteúdos que se encontram nos Portais do Positivo e do SER são acessáveis somente através de senhas, que podem ser obtidas por professore/as e alunos/as das escolas conveniadas aos sistemas.

De maneira geral, nos cadernos apostilados do Positivo e do SER endereçados aos/as professores/as, há uma programação anual de conteúdos e orientações concernentes às práticas de sala de aula, dentre as quais: sugestões quanto ao número de aulas que podem ser utilizadas para trabalhar os conteúdos, o que destacar e/ou explorar no âmbito dos conhecimentos trabalhados e atividades a serem realizadas com os/as alunos/as.

As apostilas dos referidos sistemas abarcam recortes de uma narrativa histórica, com dados conteúdos, constituída no conjunto de suas apostilas. Dentre os volumes analisados do Positivo o menor tem 24 páginas e o maior tem 42 páginas, cada qual composto por um determinado número de unidades de trabalho – Fig. 6. No sistema SER os menores volumes se encontram com 31 páginas e os maiores com 63 páginas, subdivididos em capítulos – Fig. 7 – no início dos quais constam os objetivos que balizariam práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

FIGURA 6 – UNIDADES DE TRABALHO

Ensino Médio • 2ª Série • 3º Volume

Historia

Unidades de trabalho

12. Os Estados Unidos no século XIX	1
13. Os Imperialismos.....	6
14. A Primeira Guerra Mundial.....	12
15. A Crise do Capitalismo.....	19
16. A República Velha.....	25
17. Movimentos sociais e contestações durante a República Velha.....	32

12. Os Estados Unidos no século XIX

História política

Em 1789, **George Washington** foi eleito presidente dos Estados Unidos, sem qualquer oposição.

No poder, preocupou-se em estabelecer a composição e o funcionamento dos vários ramos do governo. Procurou dar ao cargo um comportamento formal e cerimonioso. Teve em **Alexander Hamilton** seu mais importante auxiliar, o qual procurava usar a Constituição como instrumento de poder nacional e crescimento econômico. Em 1792, Washington foi reeleito. Porém, em 1796, não quis continuar na vida pública, abrindo caminho para a vitória de **John Adams** (1796-1800).

O governo Adams foi marcado pelas atribulações políticas, protestos populares e crise econômica. Nas eleições de 1800, Adams foi derrotado por **Thomas Jefferson**.

No governo Jefferson, foi construída, às margens do Potomac, **a nova capital, a cidade de Washington**. Simplicidade, economia, crença na utopia democrática e extraordinário senso de responsabilidade

caracterizaram a sua gestão. Para Jefferson, o sistema político ideal era aquele que privilegiasse a **“virtude e o talento”**, bem como **“o melhor governo seria aquele que menos governasse”**.

Jefferson foi reeleito em 1804 governando até 1808. O seu sucessor foi **James Madison**, que teve de enfrentar uma guerra contra a Inglaterra.

O bloqueio econômico imposto pelos ingleses (era a época das guerras napoleônicas), a ambição de muitos colonos em relação ao Canadá, a política inglesa de instigar os índios contra os norte-americanos e o desejo de possuir a Flórida, que pertencia à Espanha, aliada da Inglaterra, foram algumas das causas do conflito.

A guerra durou de 1812 até 1815. Os norte-americanos sofreram uma série de derrotas. A capital foi invadida e edifícios públicos foram queimados. Finalmente, em **Gand**, na Bélgica, foi firmado um acordo de paz. Apesar dos danos materiais e em vidas, o conflito não acarretou perdas territoriais, contribuindo, isto sim, para reforçar os sentimentos nacionalistas e fortalecer a união.

FIGURA 7 – CAPA DE APOSTILA



FONTE. AZEVEDO; SERIACOPI, 2007, Brasil V/3ª série, primeira capa da apostila.

Nas narrativas históricas das apostilas dos sistemas analisados, encontram-se: mapas, textos verbais, esquematizações, hipertextos, gráficos e farto material iconográfico – reproduções de gravuras de diversas técnicas, fotografias, caricaturas, charges, dentre outros.

Ao longo das construções textuais das apostilas do Positivo, há ícones com códigos – Fig. 8 – que apontam para a existência de textos e/ou atividades no Portal Educacional, pertencente ao próprio sistema de ensino, relacionados aos conteúdos em estudo nas apostilas. Em algumas apostilas o ícone significa que, próximo, em geral no pé da página, se encontra(m) endereço(s) eletrônico(s) que propicia(m) acesso a texto(s) do Portal Educacional.

FIGURA 8 – TEXTO COM *LINK* PARA O PORTAL

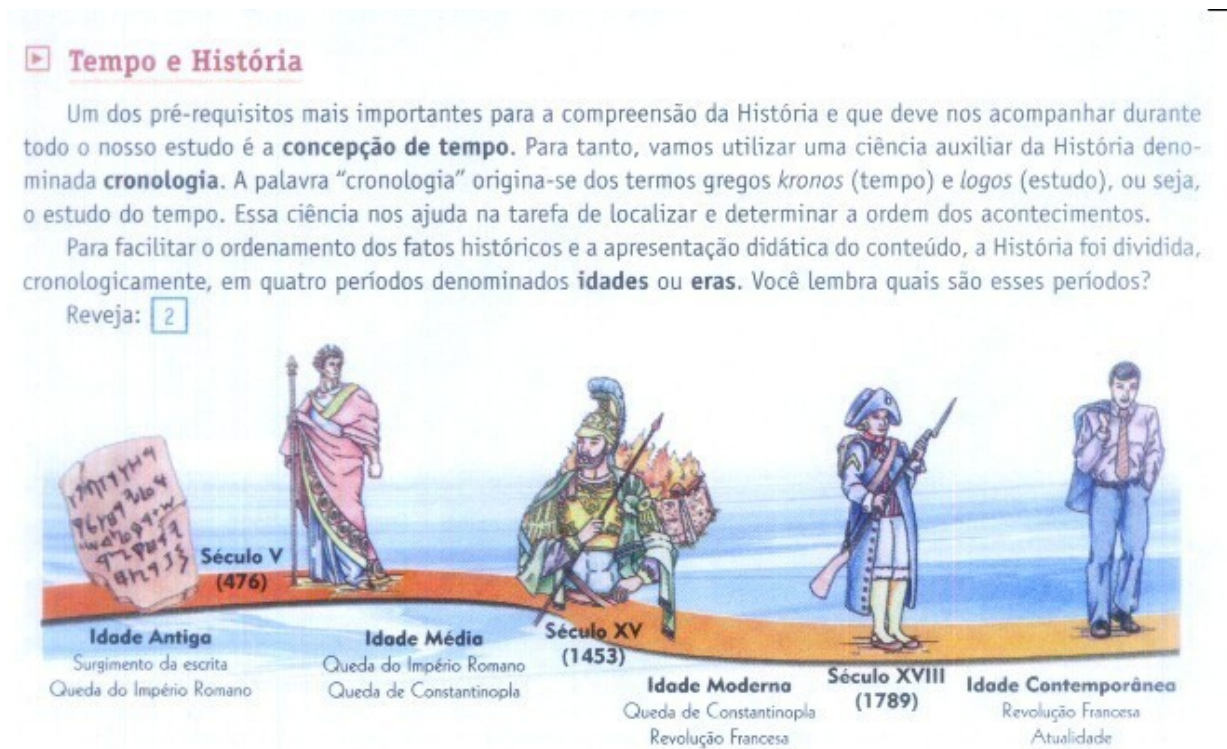
FONTE: VIEIRA, 2007, v. 1/1ª série, p. 6.

Saliento a existência de tais ícones que, em dada medida, representariam uma “ponte” entre os textos impressos das apostilas e as construções textuais eletrônicas oferecidas no Portal do sistema, pois têm importância na análise que desenvolvo no corrente trabalho. Em um material de divulgação do sistema, que enumera *benefícios* que seriam oferecidos às escolas conveniadas, pode-se ler o seguinte sobre estes recursos: “os links no Livro Integrado [que] remetem ao Portal Positivo, uma maneira de transformar a tecnologia de computação em ferramenta pedagógica por meio da exploração dos recursos de multimídia nas situações didáticas” (SISTEMA POSITIVO DE ENSINO, p. 6). Os ícones com os códigos e endereços eletrônicos são pensados no material do sistema como *links* e os cadernos apostilados como *livros integrados*.

As narrativas históricas constituídas nos textos impressos dos sistemas de ensino Positivo e SER como que se ancoram numa dada cronologia e num conjunto de conteúdos. No caso do SER, a importância da cronologia na organização *dos fatos* na construção histórica é enfatizada até mesmo num material que apresenta produtos e serviços do sistema de ensino para o ano 2009.

Sobre a apostila de História pode-se ler: “traz uma abordagem consistente e atualizada da História sem perder de vista a sucessão cronológica dos fatos, permitindo ao jovem relacionar os principais acontecimentos do passado com situações do presente” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2008, p. 19). No material do Positivo, na unidade 1 do 1º volume da 1ª série – endereçado as/aos professores/as da disciplina de História – utilizado em 2011, é evidenciado que “para facilitar o ordenamento dos fatos históricos e a apresentação didática do conteúdo, a História foi dividida, cronologicamente, em quatro períodos denominados **idades** ou **eras**” (VIEIRA, 2007, p. 3) – fig. 9.

FIGURA 9 – PERIODIZAÇÃO HISTÓRICA

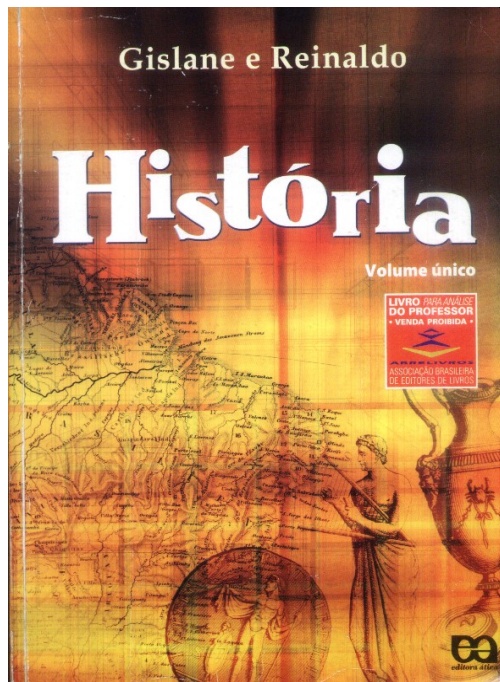


FONTE: VIEIRA, 2007, V. 1/1ª série, p. 3.

O autor da apostila, no parágrafo imediatamente posterior a figura 9, evidenciaria o quão importante seria a cronologia para a organização dos conteúdos, ao observar: “iniciamos nossos estudos pela Idade Antiga e seguimos essa ordem cronológica para distribuir o conteúdo durante o Ensino Médio (VIEIRA, 2007, p. 3). A narrativa histórica das apostilas do Positivo se assentaria, portanto, no modelo quadripartite europeu (francês), que se constitui de quatro períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

É dizível que algo semelhante ocorre nos volumes analisados do sistema SER, no que concerne à organização dos conteúdos, pois os próprios títulos dos volumes seriam matizados pelo modelo quadripartite, como nos exemplos a seguir: *Antiguidade I: a urbanização* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Antiguidade II: Grécia e Roma* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Média I* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Média II* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Moderna I* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Moderna II* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Moderna III* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Contemporânea I* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Contemporânea II* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007); *Idade Contemporânea III* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007) e *Idade Contemporânea IV* (AZEVEDO; SERIACOPI, 2007). Aliás, critérios de temporalidade e de espacialidade que embasariam a organização dos conteúdos nos variados volumes dos sistemas SER e Positivo, seriam comuns na organização de construções históricas de livros didáticos, como no caso do volume único *História* – fig. 10 – cujos autores são os mesmos das apostilas analisadas do SER.

FIGURA 10 – CAPA DE LIVRO DIDÁTICO 1



FONTE: AZEVEDO E SERIACOPI, 2007, v. único/E.M., primeira capa.

Observando-se no quadro 2 títulos utilizados nas apostilas do sistema SER e no livro didático – fig.10 – se poderia perceber o referido uso de critérios de temporalidade e espacialidade.

Quadro 2 – INTITULAÇÕES EM APOSTILAS E LIVRO DIDÁTICO 1

Apostilas do SER/Ensino Médio	Livro didático <i>História – volume único/Ensino Médio</i>
<p>Autor/a: Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi Editora: Sistema de Ensino SER/Ática Edição: 1^a Ano: 2007</p>	<p>Autor/a: Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi Editora: Ática Edição: 1^a Ano: 2007</p>
<p>Série: 1^a (exemplar localizado em caderno apostilado endereçado aos professores/as)</p>	<p>Série: 1^a, 2^a e 3^a – volume único (exemplar endereçado ao/a professor/a)</p>
<p>Título da apostila: Idade Média I</p>	<p>Título: UNIDADE IV DIVERSIDADE RELIGIOSA</p>
<p style="text-align: center;">Capítulos</p> <p>1 A Ásia medieval 2 O Império Islâmico 3 A África 4 O Império Bizantino 5 A Europa medieval e o Império Carolíngio</p>	<p style="text-align: center;">Capítulos</p> <p>17 A Ásia durante o período medieval 18 O mundo árabe e o Império Islâmico 19 Os reinos africanos 20 O Império Bizantino 21 A Europa medieval e o Império Carolíngio 22 O mundo feudal 23 Igreja e poder 24 O renascimento comercial e urbano</p>
<p>Série: 2^a (exemplares localizados em caderno apostilado endereçado aos/as professores/as)</p>	
<p>Título da apostila: Idade Moderna II</p>	<p>Título: UNIDADE V SOBERANIA E ESTADO NACIONAL</p>
<p style="text-align: center;">Capítulos</p> <p>1 A expansão marítima europeia 2 A formação dos impérios coloniais 3 Os Estados Modernos e o absolutismo 4 A América que Colombo encontrou 5 A colonização espanhola</p>	<p style="text-align: center;">Capítulos</p> <p>25 As monarquias nacionais europeias 26 O Humanismo e o Renascimento 27 A Reforma Protestante 28 A expansão marítima europeia 29 A formação dos impérios coloniais 30 Os Estados Modernos e o absolutismo</p>
<p>Título da apostila: Brasil I</p>	<p>Título: UNIDADE VI DIVERSIDADE CULTURAL</p>
<p style="text-align: center;">Capítulos</p> <p>1 Nossos índios em 1500 A colonização portuguesa O Governo-Geral e os jesuítas</p>	<p style="text-align: center;">Capítulos</p> <p>31 A América que Colombo encontrou 32 Nossos índios em 1500 33 A colonização espanhola na América 34 A colonização portuguesa</p>

FONTE: quadro de minha autoria, constituído a partir de intitulações encontradas nos artefatos pedagógicos – apostilas e livro didático – referidos.

Os títulos dos capítulos das apostilas e dos capítulos das unidades do livro apresentados no quadro 2 são idênticos ou diferem entre si por detalhes que não significariam variações no conteúdo dos artefatos.

A utilização dos critérios de espacialidade e de temporalidade na organização dos conteúdos dos artefatos parece explícita nas intitulações das apostilas e dos capítulos das unidades do livro, como por exemplo: na apostila *Brasil I* e no capítulo *A colonização espanhola na América* – os termos *Brasil* e *América* matizam espacialidade; na apostila *Idade Média I* e no capítulo *A Europa medieval e o Império Carolíngio* – as expressões *Idade Média* e *medieval* matizam temporalidade. Se, por um lado, os referidos critérios favoreceriam “recortes” na organização dos conteúdos, por outro lado a maneira de pensar a temporalidade histórica favoreceria uma espécie de “cerzimento” de tais “recortes” no âmbito da narrativa histórica desenvolvida nos artefatos. Isto pode ser percebido, por exemplo, na localização do volume *Brasil I*, no âmbito do caderno apostilado da 2ª série, sucedendo o volume *Idade Moderna II*. Os volumes de História do Brasil teriam lugares específicos na narrativa histórica que se desenvolve no conjunto dos volumes, com uma dada sequência de conteúdos, “ancorada” a uma determinada organização de tempo histórico, qual seja: o modelo quadripartite europeu (francês), já referido no presente trabalho.

Critérios de espacialidade e de temporalidade se atravessariam, em alguns casos, na constituição dos títulos dos capítulos apresentados no quadro 2, como por exemplo: *A Ásia medieval* – Idade Média I e *A Europa medieval e o Império Carolíngio* – unidade IV do livro. A espacialidade é evidenciada pelas referências à *Ásia* e a *Europa* e a temporalidade é como que marcada pelo termo *medieval* nos dois casos.

Avançando para além das reflexões relativas ao uso dos critérios de temporalidade e de espacialidade, se notariam outros fatores que influenciariam na organização dos conteúdos das apostilas e das unidades do livro, quais sejam: o formato e o tamanho dos artefatos didáticos.

Logo a seguir, nas figuras 11 e 12 é possível observar uma página de apostila e uma do livro didático, cada qual com um determinado formato e tamanho, abarcando recortes de

narrativas históricas, que seriam *muito semelhantes* – a *grosso modo* poderiam ser pensadas como fundamentalmente idênticas.

FIGURA 11 – RECORTE DE NARRATIVA/APOSTILA DO SER

Deng Xiaoping, que havia sido perseguido durante a Revolução Cultural. Para retirar o país da crise, ele deu início a reformas que abriram a economia chinesa para o Ocidente e permitiram o surgimento de áreas regidas pelas leis de mercado, e não pela ação do Estado. Formou-se, assim, uma economia *socialista de mercado**, que tem sido responsável pelo crescimento da China desde então.

A Revolução Cubana

Por volta de 1950 a economia cubana dependia inteiramente dos Estados Unidos, para onde vendia quase toda a sua produção de açúcar, principal produto de exportação da ilha caribenha. Pouco industrializada, Cuba importava quase tudo dos Estados Unidos. Os reflexos disso eram sentidos pela população: miséria, analfabetismo, péssimas condições de higiene e saúde. A situação agravou-se ainda mais em 1952, quando o ex-sargento Fulgêncio Batista (1901-1973) deu um golpe de Estado, suspendeu a Constituição e implantou uma ditadura.

Nessas circunstâncias, a corrupção se generalizou, beneficiando as pessoas próximas do ditador. O jogo e a prostituição atraíam milhares de turistas norte-americanos, que fizeram de Cuba uma espécie de cassino permanente.

Em 1953, o advogado Fidel Castro liderou um grupo de 120 pessoas que tentou tomar de assalto o quartel de Moncada, na cidade de Santiago de Cuba. A partir dessa ação, o grupo pretendia derrubar o governo de Batista e tomar o poder. Com o fracasso do movimento, Fidel Castro foi preso, permanecendo no cárcere até 1955, quando foi anistiado por Fulgêncio Batista.

* **Socialista/socialismo de mercado:** modelo de socialismo regido pelo dirigismo estatal, mas com uma economia de mercado adotado na China no fim da década de 1970, quando o país criou zonas econômicas especiais, abertas a investimentos estrangeiros, e incentivou a propriedade privada no campo. O governo da China implantou as fábricas de menor custo do mundo (graças à mão-de-obra barata), e vem se associando a gigantescas empresas globais. Para muitos estudiosos, esse modelo nada tem a ver com socialismo, pois, de acordo com concepções ortodoxas, o socialismo sempre pregou a eliminação da irracionalidade da economia de mercado, e a economia de mercado nega a interferência e o dirigismo do Estado.

Veja o filme

■ *Diários de motocicleta*, de Walter Salles Jr., 2004.

Ao ser libertado, Castro fixou-se no México, onde conheceu o médico argentino *Ernesto Che Guevara* (1928-1967). Os dois organizaram um grupo de 72 homens armados e, em 1956, desembarcaram em Cuba dispostos a

derrubar o governo de Fulgêncio Batista.

Atacados no desembarque, apenas doze sobreviveram e se refugiaram nas florestas da Sierra Maestra. Entretanto, apoiado por camponeses e por grupos de resistência urbana, o movimento guerrilheiro cresceu rapidamente e, de vitória em vitória, chegou ao poder em janeiro de 1959.

Liderado por Fidel Castro, o governo revolucionário desapropriou os grandes latifúndios, distribuiu terras entre os camponeses e nacionalizou as grandes empresas, muitas delas de origem norte-americana. Em 1961, Fidel Castro reconheceu publicamente o caráter socialista da Revolução Cubana. Muitos de seus opositores foram mortos ou fugiram para os Estados Unidos.

Em represália, o governo norte-americano rompeu as relações diplomáticas com Cuba. Ainda em 1961, exilados cubanos tentaram invadir a ilha com o apoio da CIA, mas foram derrotados na baía dos Porcos. Em 1962, Cuba foi expulsa da *Organização dos Estados Americanos* – OEA –, e o governo dos Estados Unidos decretou o bloqueio comercial e financeiro.

Leia o livro

■ *A ilha, de Fernando Morais, Companhia das Letras.*



A Revolução Cubana triunfou em janeiro de 1959, mas seu aniversário é tradicionalmente comemorado no dia 26 de julho, data em que, no ano de 1953, Fidel Castro e um grupo de rebeldes tentaram, sem êxito, tomar de assalto o quartel de Moncada, em Santiago de Cuba. Na foto, milhares de cubanos agitam bandeiras, cartazes e um enorme pôster de Ernesto Che Guevara no 31º aniversário da Revolução Cubana. Havana, 26 de julho de 1990.

FIGURA 12 – RECORTE DE NARRATIVA DE LIVRO DIDÁTICO 1

454 UNIDADE XII VIOLÊNCIA

(1928-1967). Os dois organizaram um grupo de 72 homens armados e, em 1956, desembarcaram em Cuba dispostos a derrubar o governo de Fulgêncio Batista.

Atacados no desembarque, apenas doze sobreviveram, refugiados nas florestas da Sierra Maestra. Entretanto, apoiado por camponeses e por grupos de resistência urbana, o movimento guerrilheiro cresceu rapidamente e, de vitória em vitória, chegou ao poder em janeiro de 1959.

Liderado por Fidel Castro, o governo revolucionário desapropriou os grandes latifúndios, distribuiu terras entre os camponeses e nacionalizou as grandes empresas, muitas delas de origem norte-americana. Em 1961, Fidel Castro reconheceu publicamente o caráter socialista da Revolução Cubana. Muitos de seus opositores foram mortos ou fugiram para os Estados Unidos.

Em represália, o governo norte-americano rompeu as relações diplomáticas com Cuba. Ainda em 1961, exilados cubanos tentaram invadir a ilha com o apoio da CIA, mas foram derrotados na baía dos Porcos. Em 1962, Cuba foi expulsa da Organização dos Estados Americanos – OEA –, e o governo dos Estados Unidos decretou o bloqueio comercial e financeiro.

Apesar das dificuldades criadas pelo bloqueio, o governo cubano conseguiu promover reformas e imple-

mentar importantes medidas nas áreas de educação e saúde. Do ponto de vista político, porém, o país continua governado pelo único partido permitido, o Partido Comunista Cubano, que impede a alternância no poder e reprime sistematicamente seus opositores.

Veja os filmes *Guantanamera*, de Tomás Gutiérrez Alea, 1994; e *Antes do anoitecer*, de Julian Schnabel, 2000.

Leia o livro *A ilha*, de Fernando Morais, Companhia das Letras.

A Revolução Cubana triunfou em janeiro de 1959, mas seu aniversário é tradicionalmente comemorado no dia 26 de julho, data em que, no ano de 1953, Fidel Castro e um grupo de rebeldes tentaram, sem êxito, tomar de assalto o quartel de Moncada, em Santiago de Cuba. Na foto, milhares de cubanos agitam bandeiras, cartazes e um enorme pôster de Ernesto Che Guevara no 31º aniversário da Revolução Cubana. Havana, 26 de julho de 1990.




Fonte: Atlas of world history – Mapping the human journey. London: Dorling Kindersley, 1999.

Entre os textos das duas páginas – Figs. 11 e 12 – há variações quanto à forma, à dimensão e localização que parecem em alguma medida relacionadas ao formato e ao tamanho das páginas. Com exceção do pequeno texto sobre *socialismo de mercado* que pode ser lido no box da página 37 – Fig. 11 – e não se encontra no livro, as demais construções textuais verbais e imagéticas se localizam nas duas páginas ou, com variações de páginas, nos dois artefatos, sob condições idênticas ou “quase idênticas”. Exemplifico: a fotografia relacionada ao 31º aniversário da Revolução Cubana é a “mesma” nas duas páginas, mas com alguma diferença quanto às suas dimensões e à localização no âmbito da narrativa histórica; o terceiro parágrafo localizado na página da apostila – Fig. 11 – sob o título *Revolução Cubana* pode ser visto apenas em parte na página 454 do livro – Fig. 12 – pois o restante está na página 453.

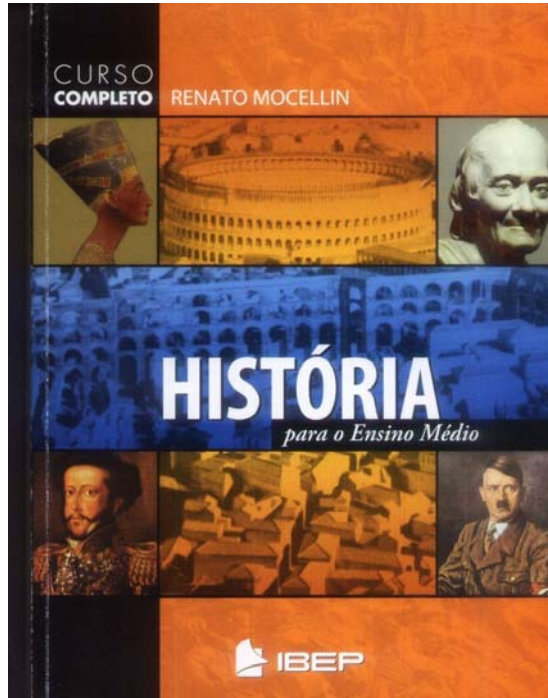
Atentando novamente ao quadro n. 2, ressalto a significativa presença do termo *diversidade* em duas intitulações de unidade do livro didático. A noção de diversidade, considerando-se os conteúdos que são referidos pelos títulos dos capítulos das unidades, estaria implicada na unidade IV *DIVERSIDADE RELIGIOSA*, com uma maneira de pensar e representar práticas religiosas de determinados povos no âmbito de uma dada temporalidade e, na unidade VI *DIVERSIDADE CULTURAL*, com uma maneira de imaginar e representar povos e culturas, num recorte da narrativa histórica relacionado ao processo de colonização da América pelos europeus – cujos primeiros passos se encontrariam no século XV.

Ora: considerando que este livro didático tem basicamente a “mesma” narrativa histórica das apostilas do SER – nos títulos das apostilas não se encontra o termo *diversidade* – bem como que uma dada noção de diversidade constitui com centralidade a textualidade de capas de cadernos apostilados do Positivo utilizados em 2008 – figura 2, não se pode pensar que o livro didático e as apostilas dos dois sistemas abarquem construções históricas atravessadas pelos mesmos ou por semelhantes discursos de diversidade?

No que concerne aos volumes do sistema de ensino Positivo analisados nesta tese, não são de mesma autoria, conforme salientei no início desta seção, mas têm a mesma capa. Dentre os artefatos que são de autoria de Renato Mocellin se encontram trechos de construção histórico-narrativa “parecidos” e/ou idênticos a trechos que constituem a narrativa histórica do livro didático *História para o Ensino Médio: curso completo* – Fig. 13 – cuja autoria também é do referido autor. O livro foi editado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) no ano

de 2006, e a expressão *curso completo* seria relativa a volume único, endereçado às três séries do Ensino Médio.

FIGURA 13 – CAPA DE LIVRO DIDÁTICO 2



FONTE: MOCELLIN, 2006, v. único/ E. M., primeira capa.

A “proximidade” entre as apostilas analisadas do sistema Positivo, em relação ao que em geral se encontra nos livros didáticos, é muito significativa, embora neste caso não pareça tratar-se de uma “mesma” narrativa histórica que se leria nas apostilas – como no caso anterior, relativo às apostilas do SER e ao livro didático de Azevedo e Seriacopi – e, com algumas nuances também num livro didático.

É dizível, atentando aos títulos de unidades de apostilas do Positivo cujas autorias são de Vieira (2007) e Mocellin (2004), e aos títulos de subdivisões de unidades do livro didático de Mocellin (2006) – quadro n. 3 – que critérios de espacialidade e temporalidade também embasam a organização das construções históricas de tais artefatos, de forma semelhante ao que seria perceptível nos casos apresentados no quadro n. 2.

Quadro 3 – INTITULAÇÕES EM APOSTILAS E LIVRO DIDÁTICO 2

<p style="text-align: center;">Apostilas do Positivo/Ensino Médio</p> <p>Autor: Rogério Bastos Vieira Editora: Positivo 1ª edição: 2007 Observação: a cada ano haveria atualizações e/ou alterações – os volumes utilizados neste quadro foram impressos no ano 2008. No caso desta apostila, cuja autoria é de Vieira, ressalto que consta no quadro no sentido de propiciar um paralelo, com o livro didático, no tocante a critérios de temporalidade e espacialidade perceptíveis em títulos. Não significa que haja na apostila em questão, trechos do livro de Mocellin.</p> <p>Série: 1ª (exemplar endereçado ao/a professor/a)</p> <p style="text-align: center;">2º Volume</p> <p style="text-align: center;">Unidades de trabalho</p> <p>4 Civilização Bizantina 5 Civilização Árabe 6 Transição da Antiguidade à Idade Média 7 A Baixa Idade Média</p> <p>Autor: Renato Mocellin Editora: Posigraf 1ª edição: 2004 Observação: a cada ano haveria atualizações e/ou alterações – os volumes utilizados neste quadro foram impressos no ano 2008</p> <p>Série: 2ª (exemplar endereçado ao/a aluno/a)</p> <p style="text-align: center;">3º Volume</p> <p style="text-align: center;">Unidades de trabalho</p> <p>12. Os Estados Unidos no século XIX 13. Os Imperialismos 14. A Primeira Guerra Mundial</p>	<p>Livro didático História para o Ensino Médio: curso completo</p> <p>Autor: Renato Mocellin Editora: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) 1ª Edição: 2006</p> <p>Série: 1ª, 2ª e 3ª – volume único (exemplar endereçado ao/a professor/a)</p> <p style="text-align: center;">UNIDADE 3 – A IDADE MÉDIA</p> <p>UMA ÉPOCA DE TRANSIÇÃO O IMPÉRIO CRISTÃO DE BIZÂNCIO MUNDO ÁRABE A EUROPA FEUDAL (I) A EUROPA FEUDAL (II) A IGREJA MEDIEVAL A CULTURA MEDIEVAL A CRISE DO FEUDALISMO</p> <p style="text-align: center;">UNIDADE 7 – A ERA DOS IMPÉRIOS</p> <p>O MUNDO OCIDENTAL NO SÉCULO XIX OS IMPERIALISMOS BRASIL: PRIMEIRO IMPÉRIO E REGÊNCIA</p>
---	---

15. A Crise do Capitalismo 16. A República Velha 17. Movimentos sociais e contestações durante a República Velha	O SEGUNDO IMPÉRIO: CONSOLIDAÇÃO E APOGEU SEGUNDO IMPÉRIO: DECLÍNIO E QUEDA
--	---

FONTE: quadro de minha autoria, constituído a partir de intitulações encontradas nos artefatos pedagógicos – apostilas e livro didático – referidos. Os elementos que constituem este quadro são diferentes dos elementos que constituem o quadro 2, em decorrência de especificidades concernentes à organização dos textos nas apostilas do sistema de ensino Positivo e no livro didático em questão.

Diferentemente das apostilas do SER anteriormente caracterizadas em linhas gerais, dentre as apostilas do Positivo analisadas no corrente trabalho, não há volumes constituídos somente por conteúdos de História do Brasil, bem como inexitem unidades no livro didático de Mocellin que abarquem apenas História do Brasil. Isto pode ser constatado observando-se as unidades de trabalho do 3º volume da 2ª série, no caso das apostilas, dentre as quais as duas últimas são relacionadas à História do Brasil – *16. A República Velha; 17. Movimentos sociais e contestações durante a República Velha* – e, a unidade 7 do livro que abarca três subunidades que tratam de História do Brasil – *Brasil: Primeiro Império e Regência; O Segundo Império: consolidação e apogeu; Segundo Império: declínio e queda*.

Assim como nos casos apresentados no quadro 2 critérios de espacialidade e de temporalidade embasam a constituição dos títulos dos capítulos das unidades de trabalho dos volumes do Positivo e dos títulos que compõem as unidades do livro, como pode ser observado no caso da intitulação *Brasil: Primeiro Império e Regência*, cujo termo *Brasil* evidencia a marca da espacialidade e, a demarcação *Primeiro Império e Regência* expressa o recorte temporal no âmbito da História do Brasil a ser estudado. Como “nas narrativas históricas” encontradas nos volumes do SER e no livro didático de Azevedo e Seriacopi anteriormente referido, há um “ancoramento” das narrativas históricas dos volumes do Positivo e do livro de Mocellin numa periodização embasada em significativa medida no modelo quadripartite europeu (francês), a qual propiciaria um dado ordenamento dos conteúdos, bem como uma espécie de articulação entre as construções histórico-discursivas. A periodização baseada no modelo europeu é perceptível em alguns títulos destes artefatos, apresentados no quadro n. 3, como nos exemplos a seguir: *Transição da Antiguidade à Idade Média e A Baixa Idade Média* – unidades de trabalho 6 e 7 do 2º volume da 1ª série do Positivo; *A Idade Média* – unidade 3 do livro. Nestes exemplos a referência aos períodos históricos Antiguidade e Idade Média evidenciariam a utilização do modelo quadripartite europeu. Atravessamentos entre critérios de espacialidade e de

temporalidade na constituição das intitulações seriam observáveis em determinados títulos como *Estados Unidos no século XIX* – unidade de trabalho do 3º volume da 2ª série do Positivo e *O mundo Ocidental no século XIX* – se encontra na unidade 7 *A Era dos Impérios* do livro. Num caso a espacialidade é os *Estados Unidos*, noutra *o mundo Ocidental* e, em ambos a temporalidade é o *século XIX*.

Passando a observar recortes da narrativa histórica das apostilas do Positivo – Fig. 14 – e da narrativa histórica do livro de Mocellin – Fig. 15 – se encontram trechos das narrativas que são semelhantes e até mesmo “idênticos” entre si.

FIGURA 14 – RECORTE DE NARRATIVA/APOSTILA DO POSITIVO

34

A BRAZIL RAILWAY COMPANY

Esta companhia norte-americana controlava a rede ferroviária gaúcha e participava direta ou indiretamente de outras vias férreas em todo o país. Na época da questão do Contestado, ela estava construindo a Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande.

A companhia levou dois anos para a construção da ferrovia entre o Rio Iguaçu e o Rio Uruguai, ou de União da Vitória a Marcelino Ramos, atravessando toda a zona contestada.

A Companhia obtivera, do governo federal, uma concessão de terras equivalentes a uma superfície de nove quilômetros para cada lado do eixo, ou igual ao produto da extensão quilométrica da estrada multiplicado por 18. A área total assim obtida deveria ser escolhida e demarcada, sem levar em conta sesmarias ou posses.

Com o objetivo de explorar as terras laterais à estrada e outras que comprou, a “Brazil Railway” criou uma nova companhia a ela subordinada: a **Southern Brazil Lumber and Colonization Company**. A **Lumber** adquiriu mais 180 hectares, próximos a Canoinhas e montou uma gigantesca serraria. Como consequência, os velhos engenhos de serrar madeira tiveram de fechar, gerando, assim, sérios problemas sociais.

No ano de 1911, a taquara não floriou; as ratazanas destruíram as roças; nos paióis, os estragos eram enormes.

Porém, pior que esta calamidade foram as expulsões dos posseiros que ocupavam as terras “legalmente” pertencentes à “Lumber”.

O CONFLITO

A Guerra do Contestado não foi um conflito entre os estados do Paraná e de Santa Catarina. Foi a revolta dos sertanejos da região, abandonados pelas autoridades, espoliados pelos coronéis e pelas companhias estrangeiras, enfim vítimas das injustiças sociais que existiam na região.

“Nas terras sulinas, desde meados do século passado, era comum a figura de monges, indivíduos ascéticos e místicos, que faziam as vezes de médicos, padres e conselheiros, naquelas regiões ermas.

Houve vários deles; porém, foi José Maria D’Agostini, na verdade Miguel Lucena Boaventura, um ex-soldado paranaense, que, num momento de crise profunda nas estruturas econômicas e sociais da região, atuou como agente catalisador do descontentamento popular.

Na verdade, o monge não queria briga com ninguém, mas as perseguições, movidas pelo coronel Francisco Albuquerque, obrigaram-no a internar-se em terras paranaenses, sendo, depois, atacado e morto pelas tropas do coronel João Gualberto, a serviço do governo paranaense.

Após a morte do monge, os sertanejos passaram a acreditar que ele ressuscitaria, à frente de um poderoso exército encantado.

Num clima de grande efervescência mística, criaram-se redutos. O massacre do reduto de Taquaruçu fez com que o movimento se radicalizasse.

Adotando táticas de guerrilha e, cada vez mais, guiados por um grande fervor místico, aquela multidão de explorados da região contestada chegou a dominar uma área de 28 000 km² e uma população de 20 a 30 mil habitantes espalhados por vários redutos.”

MOCELLIN, Renato. **Os guerrilheiros do Contestado**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999, p. 8.

Somente com a intervenção de tropas federais, comandadas pelo **general Setembrino de Carvalho**, os sertanejos foram derrotados. A repressão foi violenta. Era o ano de 1916.

O cangaço



Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, foi o mais famoso cangaceiro. Em 1938, o seu bando foi massacrado no interior de Sergipe.

O bandido social é, em geral, membro de uma sociedade rural atravessada em que predomina a grande propriedade.

Este tipo de bandido não pode ser comparado aos **bandidos comuns**, pelo contrário, é um camponês comum, que, por algum motivo, foi injustiçado pelos poderosos locais, ou um rebelde contrário à ordem vigente e que, por isso, é admirado, ajudado e protegido pela população.

Neste tipo de sociedade agrária a que já nos referimos, é muito comum um camponês pegar armas para “vingar a honra”, para

se defender dos latifundiários que querem oprimi-lo, ou então para se recusar a pagar os impostos e tributos devidos às autoridades.

O banditismo social no Nordeste surgiu em virtude da crise que atravessava a economia nordestina, bem como pelas próprias características de colonização da região.

Foi também uma prova da decadência do latifúndio semifeudal que imperava no sertão. Era um tipo de rebelião primária, sem objetivos políticos definidos, porém é importante salientar que esses exemplos de insubmissão denotam o desejo de emancipação daquela massa camponesa que era explorada pelos grandes latifundiários.

FIGURA 15 – RECORTE DE NARRATIVA DE LIVRO DIDÁTICO 2

Na verdade, o monge não queria briga com ninguém, mas as perseguições, movidas pelo coronel Francisco Albuquerque, obrigaram-no a internar-se em terras paranaenses onde fundou um acampamento o *Quadro Santo*. O monge foi atacado e morto pelas tropas do coronel João Gualberto, a serviço do governo paranaense que temia a invasão de seu território por catarinenses.

Após a morte do monge, os sertanejos passaram a acreditar que ele ressuscitaria, à frente de um poderoso exército encantado.

Num clima de grande efervescência mística, criaram-se redutos. O massacre do reduto de Taquaruçu fez com que o movimento se radicalizasse.

Adotando táticas de guerrilha e, cada vez mais, guiados por um grande fervor místico, aquela multidão de explorados da região contestada chegou a dominar uma área de 28 000 km² e uma população de 20 a 30 mil habitantes espalhados por vários redutos.

MOCELLIN, R. *Os guerrilheiros do Contestado*. São Paulo: Editora do Brasil, 1999, p. 7 - 8.

Em 1916, tropas comandadas pelo General Setembrino de Carvalho puseram fim à resistência sertaneja. Na Guerra do Contestado foram usadas as mais modernas armas da época, inclusive aviões para espionarem as trincheiras inimigas.

410

O cangaço



Virgulino Ferreira da Silva, conhecido como Lampião.

O bandido social é, em geral, membro de uma sociedade rural atrasada em que predomina a grande propriedade.

Esse tipo de bandido não pode ser comparado aos bandidos comuns, pelo contrário, é um camponês comum, que, por algum motivo, foi injustiçado pelos poderosos locais, ou um rebelde contrário à ordem vigente e que, por isso, é admirado, ajudado e protegido pela população.

Nesse tipo de sociedade agrária, a qual já nos referimos, é muito comum um camponês pegar armas para “vingar a honra”, para se defender dos latifundiários que querem oprimi-lo, ou então para se recusar a pagar os impostos e tributos devidos às autoridades.

O banditismo social no Nordeste surgiu em virtude da crise que atravessava a economia nordestina, bem como pelas próprias características de colonização da região. Foi também uma prova da decadência do latifúndio semifeudal que impedia no sertão. Era um tipo de rebelião primária, sem objetivos políticos definidos. Porém, é importante salientar que esses exemplos de insubmissão denotam o desejo de emancipação daquela massa camponesa que era explorada pelos grandes latifundiários.

Antes de Lampião, outros cangaceiros se destacaram. Entre eles, podemos citar: **Inocência Vermelho**, **João Calangro**, **Jesuino**

e **Antônio Silvino** (“Governador do Sertão”).

Virgulino Ferreira da Silva, mais tarde **Lampião**, nasceu na comarca de Vila Bela (hoje Serra Talhada) no Estado de Pernambuco, em 7 de julho de 1897.

Excetuando-se o texto intitulado *A BRAZIL RAILWAY COMPANY*, o último parágrafo sobre a Guerra do Contestado e algumas diferenças que não mudariam o sentido da narrativa – uma imagem com tamanho e localização diferente; uma legenda que refere o nome e o apelido do cangaceiro e outra que não apenas explicita seu nome e apelido, mas também o desqualificaria como alguém que tinha um “bando”; uma alteração na pontuação; um parágrafo que passa a ser parte de outro parágrafo; um negrito que não é utilizado ou um pequeno trecho de texto diferente – boa parte do que se encontra nos textos da página 34 do volume do Positivo – Fig. 14 – é idêntico ao que pode ser lido na página 410 do livro didático – Fig. 15. Aliás, a julgar pelos títulos que constituem as unidades de trabalho dos volumes do Positivo e que se encontram no âmbito das unidades do livro, os conteúdos históricos abordados em ambos são na maior parte os mesmos, ainda que não se encontrem no âmbito de uma narrativa histórica idêntica.

Atividades podem ser localizadas no final de cada unidade de trabalho das apostilas do Positivo – Fig. 16 – e de cada subunidade do livro didático.

FIGURA 16 – ATIVIDADES/APOSTILA DO POSITIVO 1

Leitura Complementar

Os partidos políticos

Durante a chamada “Democracia Populista” (1946 a 1964), salientaram-se três grandes agrupamentos políticos: o **Partido Social Democrático (PSD)**, o **Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)** e a **União Democrática Nacional (UDN)**. Juntamente com essas potências políticas, atuaram também partidos de menor projeção e de base político-eleitoral de cunho regional, tais como: o Partido Republicano, de certo destaque no estado de Minas Gerais; o Partido Social Progressista (PSP), liderado por Ademar de Barros, nome de grande expressão no estado de São Paulo; o Partido Democrata Cristão, cujos maiores contingentes se localizavam em São Paulo e Paraná; o Partido Libertador (PL), porta-voz dos anseios parlamentaristas dos maragatos do Rio Grande do Sul; o Partido Socialista Brasileiro (PSB), que aglutinava alguns setores liberais progressistas da burguesia brasileira; o Partido de Representação Popular (PRP), chefiado por Plínio Salgado, ex-chefe dos integralistas; e o Partido Trabalhista Nacional (PTN), facção paulista dissidente do PTB.

O **Partido Social Democrático** tinha suas bases nos senhores rurais, capitalistas e industriais. Era um partido conservador.

Fundado por Getúlio Vargas, o **PTB** visava **reunir as massas trabalhadoras urbanas dentro de um quadro de reivindicações populares que atendessem às esperanças dessas massas, acostumadas a ver na legislação social, de cunho progressista, razões bastantes para a melhoria de suas condições econômicas**. Esse partido tem as suas raízes nesse sistema de reivindicações baseadas na moderna legislação social extremamente importante, não somente pelo número de adeptos que pode reunir, pelo atrativo de seu programa político, como também pela distância em que se colocaram os demais partidos de uma ação eficaz de doutrinação das massas. Ao contrário do que ocorre, por exemplo, com o Partido Trabalhista inglês, em que os seus representantes não são selecionados entre os de origem proletária.

Fundada no Rio de Janeiro em 1945, a **UDN** era formada por elementos de diversas tendências, resultantes dos desmembramentos de antigas agremiações de cunho liberal. No dizer de Themistocles Cavalcanti, “a **UDN** é a expressão de um pensamento liberal, que tem suas bases históricas na Companhia Civilista de Rui Barbosa, pela criação do Partido Democrático de São Paulo, seguida pela reação republicana de Nilo Peçanha e pela Revolução de 30. É **partido de intelectuais idealistas, onde existem numerosos professores, alguns proprietários urbanos, com linha aristocrática inconciliável com o movimento das massas**”.

A versão dos militares

O general Amauri Krueel, em manifesto às Forças Armadas e à nação, anunciou, nos últimos minutos de ontem, que o II Exército acabava de “assumir grave responsabilidade, com o objetivo de salvar a Pátria em perigo, livrando-a do jugo vermelho”.

“O II Exército – declara o manifesto – ao dar este passo de extrema responsabilidade, para a salvação da pátria, manter-se-á fiel à Constituição e tudo fará no sentido da manutenção dos poderes constituídos, da ordem e da tranqüilidade. Sua luta será contra os comunistas e seu objetivo será o de romper o cerco do comunismo, que ora compromete e dissolve a autoridade do governo da República.”

Primeira página, Folha de S. Paulo. p. 96.

Discutindo o texto

1. Caracterize os principais partidos políticos da República Populista.
2. Na opinião do general Krueel, por que os militares depuseram Jango?

Atividades

01. Como Francisco Weffort conceituou o populismo?

02. Como foi o governo Dutra no plano econômico?

03. Relacione fechamento do PCB e Guerra Fria.

04. “Bota o retrato do velho outra vez

Bota no mesmo lugar

O sorriso do velhinho

Faz a gente se animar, oi

Eu já botei o meu

E tu não vais botar?

Já enfeitei o meu

E tu vais enfeitar?

O sorriso do velhinho

Faz a gente trabalhar”

Retrato do Velho, de Marino Pinto e Haroldo Lobo

Com base neste samba, responda:

a) Quem era o “velhinho”?

b) Ele conseguiu voltar ao poder?

05. Qual a consequência do crime da Rua Toneleros?

06. (PUCCAMP – SP) Por que, em 1961, o Congresso Nacional brasileiro instituiu o parlamentarismo no país?

FIGURA 17 – ATIVIDADES/APOSTILA DO POSITIVO 2

34

07. (FUVEST – SP) Em 1963, o eleitorado brasileiro foi convocado a um plebiscito para se manifestar a favor ou contra uma proposta de governo.
- Sobre qual questão os eleitores deveriam opinar?
 - Qual o resultado da consulta?
 - Qual a consequência política imediata desse resultado?
08. (PUC – MG) Indique 2 (duas) causas que levam à deposição de João Goulart em 1964.
09. (MACK – SP)
- Pode o pato não nadar
Pode o leão ser mofino
Pode o gato não miar
A galinha criar dentes
Gente virar serpente
Mas Getúlio vai voltar.
Pode um padre ser batista
Protestante não cantar
Católico não ir à missa
Freira deixar de rezar
O ateu ter salvação
Cobra tocar violão
Se Getúlio não voltar.*
- Os versos do nordestino Rodolfo Cavalcanti, em 1950, garantiram, acertadamente, o retorno de Getúlio.
- Assinale, nas alternativas abaixo, a que não se refere a esse período do governo Vargas:
- Não recebeu apoio do governo norte-americano, contrário à política nacionalista e à questão da remessa de lucro.
 - Buscando o apoio da oposição, ao formar seu primeiro ministério, convidou políticos do PSD, da UDN, do PTB e do PSP.
 - Fundou a Petrobras, empresa estatal que monopolizava a pesquisa, produção e refino do petróleo.
 - João Goulart, futuro presidente do país, foi Ministro do Trabalho e propôs um aumento de 100% ao salário mínimo.
 - Instituiu, em maio de 1954, pouco antes de sua morte, sua ideologia trabalhista, através da CLT, Consolidação das Leis do Trabalho.
10. (UFSC – RS) O Plano de Metas e Bases marcou o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, caracterizando-se, sobretudo:
- pelo privilégio dado à indústria de bens de consumo imediato;
 - pela abertura da economia brasileira ao capital externo;
 - pelo reforço dado à produção de bens intermediários;
 - pelo fechamento da economia nacional ao capital externo;
 - pelo incentivo prioritário à indústria de base.
- I e IV, somente;
 - II e III, somente;
 - II, III e IV, somente;
 - IV e V somente;
 - II, III, IV e V, somente.
11. (MACK – SP) A renúncia de Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, gerou uma grave crise político-militar, contornada temporariamente:
- pela adoção do parlamentarismo, que reduziu os poderes políticos do presidente João Goulart;
 - pela ascensão de uma Junta Militar, que suspendeu o processo político em curso;
 - pela derrota do setor legalista, que defendia a posse do vice-presidente eleito João Goulart;
 - pelo afastamento do vice-presidente eleito, acusado de ligações com os sindicatos e esquerdismos na condução da política externa;
 - pela renúncia do vice-presidente João Goulart que, assim, deixava livre o problema sucessório.
12. (UFRN)
- ...“Não, não está legal
O Ato Adicional
Só trouxe confusão
Parlamentarismo, não
Faça também um “X”...
Um “X” ao lado
Da palavra NÃO”...*
- Propaganda utilizada na campanha política de 1962-1963
- Os versos, acima transcritos, defendiam a volta ao presidencialismo no governo de:
- Juscelino Kubitschek;
 - Jânio Quadros;
 - João Goulart;
 - Café Filho;
 - Eurico Dutra.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/2ª série E.M., p. 34.

Saliento na figura 16 a presença do ícone – monitor com teclado e asas – próximo ao título *Atividades* significando a presença de atividades no Portal Educacional do sistema Positivo, as quais podem ser acessadas – desde que o usuário tenha *login* e senha – através do endereço eletrônico localizado no pé da página. Este recurso, o ícone, não é encontrado nas apostilas analisadas do SER.

De forma geral, na maioria das apostilas do Positivo, as atividades que demandam espaços para o desenvolvimento de resposta escrita, não têm significativo espaço, nem linhas

para tanto – alguns volumes da 1ª série propiciariam espaços maiores, com linhas para as respostas. A maioria dos cadernos apostilados do Positivo analisados no corrente trabalho, teriam no final uma ou duas páginas para anotações, entretanto há variações quanto à localização de tais páginas.

É interessante enfatizar que, se por um lado as questões do ENEM inexistem nas apostilas analisadas do Positivo, utilizadas em 2008 e 2009, por outro lado as referidas questões se encontram de forma significativa no volume analisado, usado em 2011. Na segunda página deste artefato de 2011, são explicitados dentre as ferramentas e conteúdos oferecidos no Portal Positivo, os que seriam relacionados ao ENEM e ao Vestibular, podendo-se ler que: “Vídeoaulas, Notícias, Questões Resolvidas, Atualidades, Serviço de Orientação Profissional e Informações sobre o Mercado de Trabalho são apenas alguns recursos disponíveis no Portal Positivo para ajudar você a preparar melhor seus alunos para o vestibular” (SISTEMA DE ENSINO POSITIVO, 2007, p. 2).

No caso das apostilas do SER, no final de cada capítulo há atividades com espaços pautados, nos quais devem ser realizadas, como é possível observar a seguir:

FIGURA 18 – ATIVIDADES/APOSTILA DO SER 1

Organizando as idéias

1 Explique o que foi o processo de desestalinização da União Soviética.

Desestalinização é o nome pelo qual ficou conhecido um conjunto de reformas políticas ocorridas na União Soviética após a morte de Josef Stalin, em 1953. Essas reformas promoveram a anistia de presos políticos, o combate à corrupção e um abrandamento da censura na ex-União Soviética. No plano internacional, trouxe um certo apaziguamento na relação com os Estados Unidos, política que ficou conhecida como coexistência pacífica.

2 O que foi o Grande Salto para a Frente na China e por que fracassou?

O Grande Salto para a Frente foi um plano de desenvolvimento econômico lançado pelo governo da China em 1958. Por meio desse plano, o governo chinês pretendia fazer com que, em apenas 15 anos, a China se tornasse tão desenvolvida quanto a Inglaterra. Para isso, as cooperativas agrícolas foram fundidas e transformadas em unidades produtivas maiores (as comunas populares) e auto-suficientes, responsáveis por desenvolver atividades agropecuárias, industriais, comerciais, administrativas e educacionais. Como as metas de produção fixadas pelo governo para essas cooperativas eram excessivamente ambiciosas, elas não foram atingidas e o plano Grande Salto para a Frente fracassou.

3 Comente as divergências entre a China e a União Soviética no final dos anos 1950.

Os laços entre o governo da China e o da União Soviética se estreitaram em 1950, quando ambos os países assinaram um tratado de amizade e cerca de 10 mil técnicos soviéticos foram enviados à China para auxiliar na reestruturação de sua economia. No fim da década, as relações entre as duas grandes potências comunistas começaram a esfriar. Um dos fatores para isso foi o receio dos soviéticos em transferir conhecimentos na área nuclear para os chineses, uma vez que estes desejavam dominar a tecnologia de fabricação da bomba atômica. Outro importante ponto de divergência – e que provocou o rompimento das relações entre os dois governos

em 1960 – foi a política de coexistência pacífica defendida pelo líder soviético Nikita Krushev. O governo soviético enfatizava a importância das negociações diplomáticas na relação com o governo dos Estados Unidos e ajudava cada vez menos os movimentos de libertação nacional na África, Ásia e América Latina. Para o governo chinês, a política externa dos países socialistas deveria estar voltada para o apoio à revolução e para o combate ao imperialismo norte-americano.

4 Escreva um texto explicando as origens da Revolução Cubana e seus desdobramentos após a tomada do poder por Fidel Castro e seus companheiros.

Nesta atividade, o importante é o aluno produzir um texto próprio, claro e coerente, no qual estejam explicadas as origens da Revolução Cubana, bem como seus desdobramentos. Em linhas gerais ele deverá ser capaz de perceber que a situação de pobreza extrema que Cuba vivia antes de 1950 era resultante principalmente da forte dependência de sua economia em relação à dos Estados Unidos. De fato, os norte-americanos compravam toda a produção de açúcar da ilha e supriam Cuba de produtos industrializados. As possibilidades de trabalho oferecidas à população cubana, além daquelas relacionadas com a produção e a comercialização do açúcar, eram extremamente escassas. Assim, boa parte dela vivia em situação de miséria, convivendo com o analfabetismo, era submetida a péssimas condições de higiene e saúde e ainda enfrentava uma forte ditadura liderada por Fulgêncio Batista. Diante dessa realidade, o advogado cubano Fidel Castro e o médico argentino Ernesto Che Guevara lideraram um movimento guerrilheiro apoiado principalmente por camponeses e tomaram o poder em janeiro de 1959. Em 1961, Fidel Castro declarou o caráter socialista da revolução. Muitos de seus opositores foram perseguidos, mortos ou viram-se obrigados a se refugiar no exterior. Com a opção socialista dos líderes da Revolução Cubana, o governo norte-americano rompeu relações diplomáticas com o governo de Cuba e impôs à ilha um bloqueio econômico que se mantém até hoje.

FIGURA 19 – ATIVIDADES/APOSTILA DO SER 2

5 Explique a atuação do governo norte-americano em relação à expansão do socialismo na América Latina.

Inserida no contexto da Guerra Fria, a reação dos Estados Unidos à expansão do socialismo na América Latina manifestou-se de diferentes maneiras. Em diversos países – entre eles, o Brasil – agentes da CIA treinaram militares encarregados de prender e torturar militantes de oposição. A CIA esteve envolvida também na captura e morte do líder revolucionário Ernesto Che Guevara, assassinado por militares bolivianos em outubro de 1967. No Chile, agentes norte-americanos também tiveram importante participação no golpe de Estado que, em setembro de 1973, derrubou o presidente Salvador Allende e conduziu ao poder o general Augusto Pinochet. Já na Nicarágua, o governo dos Estados Unidos desembolsou 14 milhões de dólares entre 1975 e 1978 em ajuda militar ao governo do ditador Anastasio Somoza Debayle (1925-1980) no combate contra as forças guerrilheiras da Frente Sandinista de Libertação Nacional – FSLN.

Hora de refletir

Como vimos, a campanha dos tibetanos contra a presença chinesa foi de caráter pacifista. O pacifismo é um movimento mundial com raízes no século XIX que prega o fim da guerra como meio de resolver os conflitos e evitar o uso da violência. Atualmente, diversos movimentos pacifistas no mundo buscam, por meio de táticas alternativas à violência, fazer valer suas idéias.

Em grupos, pesquisem o assunto, localizem organizações não-governamentais – ONGs – ou instituições que têm o pacifismo como bandeira e expliquem suas propostas. Para terminar, debatam as seguintes questões: O pacifismo é de fato uma alternativa à violência? Quais são os limites de sua atuação? Como sua comunidade e vocês podem contribuir para ampliar a paz no mundo? O resultado do trabalho deve ser apresentado em forma de cartazes.

O que está no cerne desta atividade é a desconstrução da idéia da violência como única (ou primeira) saída para a solução de conflitos. Embora algumas análises critiquem o que chamam de "ineficiência" do pacifismo quando os adversários não atuam com a mesma ética, espera-se que os alunos entrem em contato com as propostas de movimentos ou Organizações Não-Governamentais que tenham o pacifismo como bandeira.

A Unesco chegou a declarar o ano 2000 como o "Ano Internacional por uma cultura de paz". Esse órgão da ONU define a cultura de paz "como um conjunto de valores, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção da igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento entre os povos" (Márcio Guimarães. Por uma cultura de paz.

In: www.educapaz.org.br/html/modules/wfsection/article.php?articleid=2, acesso em 27 de maio de 2005). Os pacifistas, portanto, não se manifestam hoje somente contra as guerras. Entre suas ações estão passeatas em prol da igualdade entre homens e mulheres e o boicote a produtos de empresas que usam o trabalho infantil ou maltratam animais, entre outros exemplos.

Outros espaços que propiciam anotações no âmbito das apostilas são boxes pautados, que, em pequena quantidade em meio às diversas apostilas, se localizam ao longo das construções textuais de tais artefatos. As atividades observadas na figuras 18 e 19 também se encontram no livro didático *História – volume único*, embora com outra “roupagem”, conforme exemplifico abaixo:

FIGURA 20 – ATIVIDADES/LIVRO DIDÁTICO

AS REVOLUÇÕES SOCIALISTAS		CAPÍTULO 74	457
ORGANIZANDO AS IDÉIAS			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explique o que foi o processo de desestalinização da União Soviética. 2. O que foi o <i>Grande Salto para a Frente</i> na China e por que fracassou? 3. Comente as divergências entre a China e a União Soviética no final dos anos 1950. 4. Escreva um texto explicando as origens da Revolução Cubana e seus desdobramentos após a tomada do poder por Fidel Castro e seus companheiros. 5. Explique a atuação do governo norte-americano em relação à expansão do socialismo na América Latina. 			
HORA DE REFLETIR			
<p>Como vimos, a campanha dos tibetanos contra a presença chinesa foi de caráter pacifista. O pacifismo é um movimento mundial com raízes no século XIX que prega o fim da guerra como meio de resolver os conflitos e evitar o uso da violência. Atualmente, diversos movimentos pacifistas no mundo buscam, por meio de táticas alternativas à violência, fazer valer suas idéias.</p> <p>Em grupos, pesquisem o assunto, localizem organizações não-governamentais – ONGs – ou instituições que têm o pacifismo como bandeira e expliquem suas propostas. Para terminar, debatam as seguintes questões: o pacifismo é de fato uma alternativa à violência? Quais são os limites de sua atuação? Como sua comunidade e vocês podem contribuir para ampliar a paz no mundo? O resultado do trabalho deve ser apresentado em forma de cartazes.</p>			

FONTE: AZEVEDO E SERIACOPI, 2007, v. único, p. 457.

Aliás, além destas atividades, com variações quanto às condições sob as quais são apresentadas, sugestões de leitura em livros e *sites*, indicações de filmes e documentários, questões do Enem, de vestibular e bibliografia, constituem tanto as apostilas do SER quanto o livro didático de Azevedo e Seriacopi. As exceções são os textos e atividades propiciados no final de cada unidade do livro, sob o título *FECHANDO A UNIDADE*, os quais são oriundos de

diferentes tipos de artefatos. A palavra *multimídia* que pode ser lida próxima ao referido título, evidenciaria que os textos adviriam de diferentes mídias, como por exemplo: textos eletrônicos e imagens fotográficas.

As semelhanças entre os artefatos do SER e o livro didático cujos autores são os mesmos, parecem embasar em significativa medida, a maneira de representar as apostilas num material de divulgação do SER que apresenta produtos e serviços oferecidos pelo sistema para o ano 2010. No material de divulgação encontram-se pequenas construções textuais – Fig. 21 – que de certo modo representariam uma ideia do que seria propiciado pelas apostilas de determinadas disciplinas do Ensino Médio. No que concerne às apostilas de História – Fig. 22 – podem-se ver representadas duas páginas, aparentemente idênticas às páginas 38 e 39 da apostila *Antiguidade II: Grécia e Roma*/edição 2007, com a seguinte informação ao lado: “APROVADO PNLEM” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2009, p. 17). Pergunto: as apostilas de História, ano 2010, estariam sendo consideradas aprovadas para o PNLEM por abarcarem em conjunto a “mesma” narrativa histórica do livro didático avaliado para o PNLEM/2007 e recomendado pelo MEC? Parecem ser desconsiderados como caracteres significativos – enquanto critérios para definir a “igualdade” entre o livro didático e as apostilas – em tais artefatos pedagógicos, aqueles que não constituam as narrativas propriamente ditas.

FIGURA 21 – ARTEFATO DE DIVULGAÇÃO 1

Ensino Médio

1º ao 3º ano

A proposta pedagógica neste segmento é desenvolver nos alunos as competências e as habilidades de cidadãos comprometidos com os conceitos de ética e cidadania e com o mundo do trabalho. Além disso, há um forte comprometimento com os vestibulares e o ENEM*.

*O ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio, realizado anualmente pelo Ministério da Educação do Brasil, em que a qualidade da formação dos alunos é mensurada.

Matemática **APROVADO PNLEM**

Os conteúdos matemáticos são apresentados e aplicados a situações-problema, e o autor prioriza exercícios que envolvem contextualização, integração dos eixos matemáticos e interdisciplinaridade.

AUTOR:
Luiz Roberto Dante

APROVADO PNLEM

Física

O material apresenta o estudo da Física como uma das maneiras de se conhecer o mundo e de se compreender a natureza. Trabalha os conceitos básicos, dá ênfase às leis gerais e às principais aplicações dessa ciência, relacionando-a com o cotidiano.

AUTORES:
Antônio Máximo
Beatriz Alvarenga

Química

O material associa uma grande variedade de imagens e textos complementares a uma linguagem simples e objetiva, permitindo que o aluno identifique a Química nos fenômenos do dia a dia e reconheça a importância da ciência no mundo.

AUTORES:
Antônio Sardella
Marly Falcone

FIGURA 22 – ARTEFATO DE DIVULGAÇÃO 2

Biologia **APROVADO PNLEM**

No material, a apresentação dos conceitos científicos é contextualizada e relacionada a fenômenos do cotidiano. Os temas atuais levam o jovem a perceber a importância de conhecer o mundo, em constante transformação, e de nele atuar como cidadão crítico e consciente.

AUTORES:
Fernando Gewandsznajder
Sérgio Linhares

História **APROVADO PNLEM**

Traz uma abordagem consistente e atualizada da História, permitindo ao jovem relacionar os principais acontecimentos do passado com situações do presente. Ao longo dos capítulos, são sugeridos filmes e livros. Fotos e mapas complementam as informações dos textos.

AUTORES:
Gislane Azevedo
Reinaldo Seriacopi

APROVADO PNLEM **Geografia**

A visão crítica e atualizada que norteia os módulos para o estudo da Geografia permite aliar a riqueza das informações à alta qualidade dos textos complementares, enfatizando a compreensão da relação sociedade-espço e da ação humana diante dos desafios do mundo globalizado.

AUTOR:
José William Vesentini

Imaginar as apostilas do SER e o livro didático referido, como um “mesmo” artefato, pode ser significativamente problemático, ainda que se constituam com uma “mesma” narrativa histórica. Várias dessemelhanças entre as apostilas e o livro didático parecem ter potencial no sentido de afetar o que se pensa sobre os artefatos, seus usos, suas contribuições nos processos de constituição de sujeitos em meio à escolarização.

Parece significativo que os próprios materiais destinados a instruir os/as professores/as quanto aos possíveis usos dos artefatos se diferenciam quanto à denominação e ao conteúdo. Junto das apostilas do SER há o *Guia do Professor* e, no livro didático de Azevedo e Seriacopi, o *Manual do Professor*. No primeiro se encontram sugestões quanto a como trabalhar com os conteúdos no decorrer de cada aula – com objetivos e procedimentos relacionados aos conteúdos – considerando a carga horária da disciplina; já no segundo há uma organização mais geral que sugere uma dada distribuição de conteúdos considerando a série, o semestre, os capítulos, as unidades e conceitos a serem trabalhados. No *Guia do Professor* são oferecidas avaliações prontas – com formato de teste – acompanhadas das respostas e, no *Manual do Professor* se acham sugestões de tipos de avaliação, não sendo oferecidas as avaliações propriamente ditas.

Nas apostilas do Positivo endereçadas aos/as professores/as também se encontram orientações relacionadas à utilização destes artefatos pedagógicos. São evidenciados *conhecimentos privilegiados* nas apostilas, bem como os respectivos objetivos e estratégias para o desenvolvimento do trabalho, e sugestão de número de aulas para tanto. Não são propiciadas avaliações em formato de teste, nem sugestões de tipos de avaliação. No livro didático de Mocellin, anteriormente referido, não há guia ou manual do professor, nem qualquer recurso semelhante.

4. A ANÁLISE DAS APOSTILAS

Creio que de certo modo, o início da presente análise se encontra no âmbito de trabalhos que desenvolvi no ano de 2008, em duas disciplinas do curso de Doutorado em Educação: *Seminário Especial: sobre Educação e Cultura do Consumo* e *Seminário Avançado: Governamentalidade e Educação*. Nos referidos trabalhos analisei a campanha de *marketing/2009* do sistema de ensino Positivo, cujo tema era *A vida oferece oportunidades a todos. É a formação que faz a diferença*, interessado na ideia que estaria sendo vendida acerca do sistema de ensino Positivo. Procurei compreender o que de certo modo seria “prometido” aos investidores/consumidores, na campanha de marketing, num momento em que buscava aprofundar minhas reflexões sobre as representações de *outro* nas apostilas dos sistemas de ensino – as representações de *outro*, então, tinham centralidade no processo de construção da questão de pesquisa de meu projeto de tese.

O tema da campanha salientava a ideia de que a “vida” oferece possibilidades como que “naturalmente” às pessoas; todavia para aproveitá-las seria necessária uma dada formação, no caso, a escolarizada que seria propiciada pelo sistema de ensino Positivo. Tal sistema seria apresentado no material da campanha de marketing, como capaz de formar determinados sujeitos, que poderiam ser imaginados como os futuros *Homines oeconomici*, ou seja, correlativos da racionalidade governamental neoliberal, os quais seriam sujeitos governáveis e responsáveis pelo aproveitamento ou não-aproveitamento das oportunidades que a vida lhes ofereceria.

No decorrer das reflexões, considerei que, se por um lado os/as alunos/as ou potenciais alunos/as das escolas de Ensino Fundamental e Médio conveniadas ao sistema de ensino Positivo seriam os futuros *Homines oeconomici*, por outro lado os pais destes/as se encontrariam na condição de *Homines oeconomici*, sendo os principais endereçados pela campanha de marketing.

Esta buscaria provocar desejo nos pais, de investir naqueles (os filhos) que sob suas responsabilidades, deveriam se tornar capazes de identificar e aproveitar as oportunidades que, segundo a campanha, naturalmente lhes seriam oferecidas pela vida.

Os referidos pais, em meio a uma racionalidade neoliberal, teriam a ilusão de que seriam capazes de dirigir racionalmente suas escolhas, ou seja, acreditariam que as escolhas pessoais seriam efetivamente pessoais. Ilusão esta que poderia ser pensada como decorrente “da própria ambivalência que a liberdade assume no neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202). Enquanto consumidores os pais seriam como que provocados a fazer determinadas escolhas, que poderiam propiciar benefícios aos/as filhos/as, sem os quais seus filho/as ficariam em déficit em relação a outros/as estudantes.

À medida que desenvolvia as análises, imaginei que provavelmente não apenas o sistema Positivo, mas também os sistemas de ensino em geral, como o SER se encontrariam imbricados na formação dos futuros *Homines oeconomici*, sujeitos que seriam responsáveis pelos seus resultados, *culpados pelos seus* bons ou maus resultados.

Os sistemas de ensino, então me pareceram lugares de embates discursivos nos quais o poder circularia e onde a governamentalidade neoliberal se exerceria, e as práticas pedagógicas destinadas à constituição de determinados tipos de sujeito abarcaria processos de subjetivação fundamentais nas/para as relações de mercado. Tanto estas relações, quanto o *Homo oeconomicus* não teriam existência natural, pois demandariam uma governamentalidade ativa que lhes possibilitasse condições de existência.

A utilização de um dos artefatos da campanha de *marketing/2009* do sistema Positivo, denominado de boné interativo, ilustraria, de certa forma, como determinadas práticas culturais podem abarcar pedagogias que favorecem a fabricação de certas posições-de-sujeito que corporificariam o *Homo oeconomicus*: pensado para ter presença física no corpo do aluno, deveria, conforme as instruções do material de campanha às escolas conveniadas, ser preparado pela escola com a frase *Meu talento. Meu futuro* e com a logomarca da escola. Sua utilização, por parte do aluno, foi prevista envolvendo a ideia de que o próprio aluno estampasse seu boné, conforme o Portal Positivo: “por dentro ou na parte inferior da aba com a caneta, própria para tecido, que acompanha o brinde. Assim, só quem ele quiser vai saber o que faz a sua cabeça”. A campanha procura balizar não apenas o uso que a escola deve fazer do boné, mas a própria utilização do artefato por parte dos alunos. A prática interativa em questão colaboraria para a

constituição de uma posição identitária, na qual o “eu” seria objeto e sujeito do dever “de fazer de si mesmo”, ou seja, como que se encenaria um espaço de liberdade e interatividade que colabora para que o estudante se sinta como aquele que é único e que realiza uma escolha, que é pessoal, quando estampa o boné. A crença de que tal escolha é “mesmo” pessoal seria uma ilusão, na medida em que “a escolha” se daria no interior de práticas voltadas à constituição de determinados sujeitos.

Se, por um lado, as reflexões que desenvolvi sobre a campanha em questão me permitiram aprofundar as análises de representações de *outro* que se encontrariam nas apostilas do sistema Positivo – acreditava que haveria diferenças na constituição destas em relação às que se localizariam nos livros didáticos, pois as próprias apostilas pareciam “prometer novidades” – por outro lado as referidas reflexões colaborariam para que eu percebesse a necessidade de pensar as apostilas, considerando-as no âmbito de uma ideia, o sistema de ensino, constituída com base numa lógica empresarial. Uma ideia que teria emergido em tempos de capitalismo leve, numa sociedade de consumidores, atravessada pela governamentalidade neoliberal. A própria campanha de marketing analisada seria uma evidência da lógica empresarial que atravessaria a constituição do sistema de ensino e, que afetaria a (re)criação das apostilas analisadas.

Os suportes das apostilas que passo a analisar a seguir, parecem ser elementos significativamente importantes nos processos de (re)criação das apostilas no âmbito dos sistemas de ensino.

4.1. OS SUPORTES: *CÓDICES*, ATÉ QUANDO?

Fixadas por um espiral, as páginas das apostilas como as dos tradicionais livros didáticos constituem *códices* que propiciam o manuseio dos textos, a leitura e a concomitante escrita com pouca mobilização física do corpo. Em tais *códices* as páginas são dispostas em sequência, cada qual podendo ser imaginada como uma unidade de percepção para o /a leitor/a. Ênfase a condição plural do termo *códices* que denomina os suportes das apostilas, pois os conteúdos históricos não se localizam concentrados num mesmo volume, mas em vários.

Há suportes de apostilas de sistemas de ensino que propiciam espaços para a escrita, embora limitados quanto à dimensão, para algumas anotações que se façam necessárias no decorrer das leituras e para a realização de atividades. Entretanto, nos casos analisados, os

referidos espaços para anotações não seriam suficientes para resolver determinadas limitações comuns nos artefatos em forma de *códice* – livros em geral. Persistiria a impossibilidade de o/a leitor/a escrever junto de quaisquer trechos dos textos lidos, conforme suas necessidades, dependendo em dadas situações do uso de lugares marginais – como os espaços decorrentes das margens das páginas – aos textos para a realização de anotações. Os limites às práticas de escrita que se encontram nestas apostilas decorreriam, em alguma medida, das condições do suporte, mas também poderiam advir do tipo de estudo, de leitura, de reflexão e de resposta que seriam esperados dos/as estudantes, a partir das práticas pedagógicas propiciadas em tais artefatos. Aliás, parece imaginável que as apostilas com espaços para breves anotações ou para respostas de atividades, sejam tratadas pelos/as alunos/as como artefatos de certo modo descartáveis.

Embora as apostilas e os livros didáticos tenham a condição de *códice*, os cadernos apostilados constituídos por volumes de diferentes disciplinas de uma mesma série, nos casos analisados, favoreceram a constituição de uma impressão de material mais leve do que os pesados livros didáticos organizados como volumes únicos, com conteúdos de uma única disciplina, utilizados nas três séries do Ensino Médio, que têm em alguns casos mais de quinhentas páginas. Exemplifico: o 3º volume da 2ª série do Ensino Médio do sistema Positivo tem apostilas de doze disciplinas, somando 390 páginas – a apostila de História tem 42 páginas. As apostilas de diferentes disciplinas do referido 3º volume somam, em conjunto, menos páginas do que o livro didático *História – volume único* escrito por Azevedo e Seriacopi, com conteúdos apenas da disciplina de História, o qual tem 592 páginas.

As dimensões e o peso dos suportes dos volumes provavelmente afetam as maneiras como os/as estudantes e professores os/as pensam e os/as usam, bem como as maneiras como se imaginam ao utilizá-los. Isto é especialmente significativo, num contexto sócio-cultural no qual as pessoas se valem muito do consumo de bens e serviços nos seus processos de constituição de identidades. O *códice* de aparência leve estaria mais adequado do que o livro didático/volume único às práticas pedagógicas que colaboram nos processos de formação de sujeitos “normais”, em uma sociedade de consumidores caracterizada pela obsolescência rápida dos bens, em tempo de capitalismo leve. Um volume mais leve, em dada medida por envolver apenas uma parte dos conteúdos de uma narrativa histórica mais ampla, propiciaria uma utilização e um descarte mais rápidos, mesmo quando não propicia espaços para a escrita. Parece pensável que no uso dos

variados volumes, possa haver uma pedagogia que ensina aos/as alunos/as a consumir num dado ritmo e então, a descartar, a substituir.

Os suportes com aparência leve, com fragmentos não muito amplos de conteúdos, poderiam contribuir no sentido dos artefatos serem imaginados como flexíveis e/ou adaptáveis a determinadas possibilidades de organização dos conteúdos a serem trabalhados e/ou estudados. Tal impressão provavelmente seria reforçada, junto às escolas potenciais conveniadas, pela maneira como em determinados momentos os sistemas de ensino apresentam a organização de seus produtos e serviços. Em um material do sistema de ensino SER pode-se ler: “a estrutura metodológica que norteia a organização de todos os segmentos de ensino do SER, criteriosamente desenvolvida em módulos, permite adequar o conteúdo às necessidades e ao cronograma das escolas” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2009, p. 3). A metodologia que embasaria o sistema, e que de certo modo se materializaria na própria fragmentação das apostilas em diferentes módulos, seria apresentada como uma condição que permitiria adaptar o material às demandas dos clientes e/ou potenciais clientes.

Se, por um lado o livro didático como que impõe a necessidade de ser carregado inteiro, com seu peso e *fronteiras bem visíveis* a cada *viagem*, por outro lado, os cadernos apostilados do SER, a julgar pelo que se lê no material de divulgação do sistema, pareceriam mais maleáveis, mais leves, com *fronteiras parciais* que podem se estabelecer *a partir das escolhas* dos/das clientes e/ou potenciais clientes. Contudo, pergunto: sob que condições os/as clientes poderiam *adaptar* os materiais às suas demandas? No caso das apostilas de História, a narrativa histórica não permaneceria “ancorada” a uma cronologia baseada no modelo quadripartite europeu, sobre a qual se organizariam os fragmentos da narrativa histórica localizados em variados volumes, ainda que com rearranjos advindos das escolhas dos/das clientes?

Mesmo que haja a possibilidade de utilizar os conteúdos dos livros didáticos sem seguir a ordem do índice, a constituição física destes artefatos não colaboraria no sentido da formação de uma ideia de material que propiciaria uma utilização flexível. No suporte pesado do volume único o/a aluno/a encontra a narrativa histórica, apesar de fragmentada em unidades e/ou capítulos, *inteira*, com *um início e um fim*. Esta localização da narrativa histórica num mesmo suporte impossibilitaria o descarte rápido do artefato, o que pode ser problemático em instituições escolares que seriam atravessadas por discursos relacionados à lógica da sociedade de consumidores, na qual a novidade é muito valorizada em detrimento do retardo da substituição

dos bens na busca agonística pela satisfação. Um livro didático – volume único cujo descarte deve ocorrer apenas no final do terceiro ano letivo, não estaria indo de encontro à referida lógica?

Encontram-se vários elementos que são comuns na organização dos textos das apostilas dos sistemas, dos livros didáticos e dos livros em geral, pois se (re)criam com base nas condições propiciadas pelo *códice*. Os próprios parágrafos e os títulos teriam emergido historicamente, em meio a transformações nas práticas de leitura decorrentes do uso do *códice*. Contudo, no caso das apostilas analisadas do Positivo há um elemento – Fig. 23 – que parece ter potencial para promover “frestas” nas práticas pedagógicas que envolvem as apostilas do sistema. Tal elemento, conforme já mencionado no capítulo 3, em que caracterizo as apostilas analisadas, é simbolizado por ícones – um monitor com um teclado e asas – junto dos quais se podem encontrar códigos e/ou endereços eletrônicos que propiciam acesso a textos ou a atividades no Portal Educacional do próprio Positivo. A utilização destes recursos, entretanto, deve ser antecedida pela digitação de *login* e de senha que cada professor/a e/ou aluno/a das escolas conveniadas ao sistema pode obter.

FIGURA 23 – ÍCONE (*LINK PARA O PORTAL*)



FONTE: VIEIRA, 2007, v. 1/1ª série E.M., p. 6.

Determinadas “frestas” no sentido de diversificar leituras e/ou estudos, já existiriam há tempos nos livros didáticos e em apostilas, possibilitadas por sugestões de leituras em outros livros, filmes, documentários e de acessos a determinados endereços eletrônicos. Mais recentemente, já se encontram editoras que vendem livros didáticos e propiciam também acesso a portais com recursos pedagógicos *on-line*. Todavia, neste caso das apostilas do Positivo haveria singularidade em relação aos demais artefatos analisados na presente tese, pois os códigos ou os endereços eletrônicos seriam interfaces que de forma até certo ponto sistemática propiciariam a

utilização de textos localizados num outro produto do próprio sistema Positivo, o Portal Educacional.

Curiosamente, na imagem – Fig. 24 – do espaço representado na tela, no qual se digitam os referidos códigos para acessar os textos eletrônicos, pode-se ler a expressão “Livro Integrado Positivo” – tratado como apostila na presente tese – como que significando um apêndice das apostilas de História.

FIGURA 24 – TELA DO PORTAL 1

Ed. Infantil | Fundamental I | Fundamental II | E. Médio | Educadores | Pais

Menu de A a Z

Início
 Institucional
 Turno Integral
 Níveis de Ensino
 Língua Estrangeira
 Calendário Escolar
 Regimento Interno da Escola
 Extracurricular
 Lista de Materiais 2011
 Férias Divertidas
 Escola de Pais
 Projetos Institucionais
 Nutrição
 Contato
 Localização

Ensino médio

ENEM 2011 GABARITOS E COMENTÁRIOS
 Correção on-line.
 Acompanhe agora»

Em Destaque

ENEM TUBE

Linguagens e Códigos Português
 Prof.: Yeso

Matemática Matemática
 Prof.: Emerson

Professor on-line

Inglês Urban Farms

Artes A arte que engana os olhos

Conteúdo e referência

Simuladores

arte

Livro Integrado Positivo

Pesquisa avançada
 O que é o código?

Pasquale

Qual a regra ortográfica para o uso da palavra "dança"?

Central de Projetos

Nossa Região

central de projetos
 pesquisa
 conteúdo e referência
 seções mirins
 autoria
 nossos parceiros
 comunicação
 jogos educativos
 para ensino médio
 para educadores
 central de atualidades
 almanaque
 acessórios
 spe
 alterar dados
 quem somos
 contato

FONTE: POSITIVO, 2011

Esta possibilidade de “ampliar estudos” para além da apostila – acessando textos eletrônicos e/ou atividades em rede (na internet) – a partir de um elemento que a constitui, parece emergir no âmbito de um amplo processo de modificação das apostilas e dos usos que delas se fazem, decorrente, em significativa medida, do avanço das novas tecnologias no universo do Ensino Básico. O referido elemento, por um lado poderia propiciar ao artefato impresso, uma aparência de “diferente” dos demais, de novidade, de artefato atualizado às demandas do contexto sociocultural, e por outro lado como que articularia o uso da apostila ao uso de outros produtos e serviços do sistema. Tal articulação, aliás, não estaria colaborando para a fragilização da condição frequentemente atribuída aos artefatos pedagógicos em forma de *códice*, de *lugares* dos saberes legítimos, das verdades estabelecidas cientificamente? Os textos eletrônicos e/ou atividades oferecidos no portal do sistema seriam significativamente utilizados a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nas apostilas? Os/As professores/as estariam envolvendo os recursos do portal, de forma cotidiana, nas práticas pedagógicas que desenvolvem com seus/suas alunos/as? Levanto estas questões, como outras no decorrer do presente trabalho, no sentido de explicitar reflexões que emergem em meio às análises das apostilas, todavia sem a pretensão de respondê-las integralmente ao final deste estudo.

As apostilas, na condição de *códices* descartáveis, até certo ponto parecem servir melhor do que o livro didático, ao intento de constituir sujeitos adequados à lógica e/ou dinâmica sócio-cultural da sociedade de consumidores em tempos de capitalismo leve; sujeitos que devem saber descartar o que já “não lhes serve mais” e, de forma flexível, adaptar-se sempre às novas demandas e/ou possibilidades se recomodificando frequentemente. Todavia, a possibilidade de utilizar concomitantemente apostilas em *códices* e textos eletrônicos em telas nas práticas de estudos propiciadas pelo sistema Positivo, bem como por outros sistemas – ainda que cada qual sob condições específicas – parece se localizar num contexto sociocultural no qual o *códice* tenderia a perder espaços para a tela em diversas práticas – o que não significa que o *códice* vá deixar de existir – como as relacionadas à escolarização básica. No referido contexto, seria imaginável, se explicitariam limitações do suporte com textos impressos, em meio ao avanço de dadas tecnologias – em especial as relacionadas à informática – nas práticas pedagógicas. As modificações das apostilas, deste modo, emergiriam relacionadas a um processo no âmbito das tecnologias da informação, que estaria atingindo as práticas pedagógicas baseadas em outros artefatos com condição de *códice*, como o próprio livro didático. Neste processo, as práticas

pedagógicas propiciadas pelos *códices* com textos impressos, estariam articuladas a práticas pedagógicas desenvolvidas com base em recursos eletrônicos, noutra suporte, a tela. As transformações no âmbito dos suportes, portanto estariam relacionadas ao avanço do virtual, de determinadas práticas baseadas nas novas tecnologias, nas mudanças em curso no mundo globalizado.

Enfatizo que o avanço do uso da tela nas práticas escolares, no atual contexto, não implicaria, necessariamente, “superação” ou “inexistência” do *códice*, mas provavelmente numa fragilização de sua condição de suporte hegemônico. A coexistência de diferentes suportes não é incomum, sendo que o próprio *códice*, sob outras condições históricas, conviveu por séculos com o livro em forma de rolo. Ademais, a heterogeneidade de suportes baseados em diferentes tecnologias parece de certo modo atender às demandas do mundo globalizado, que “abrigaria o diverso – não apenas no que concerne às identidades” – ainda que sob condições desiguais. A possibilidade de utilizar artefatos pedagógicos constituídos com diferentes suportes pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não se *ancoram* numa única “ferramenta”, que abarcam uma dada fluidez no uso de diversos artefatos que exigem distintas habilidades, necessárias, em certa medida para a utilização de recursos que se encontram sob condições tecnológicas específicas.

Atualizações e/ou complementações de conteúdos afetam a estrutura dos suportes e, no caso do *códice*, a impressão de textos exige espaço, podendo acarretar mais peso e/ou volume, bem como uma nova edição do material. Já, na tela, recursos como a hipertextualidade propiciam mais espaços para mais textos, sem que isso signifique peso para os/as leitores/as, possibilitando atualizações rápidas de conteúdos e flexibilidade no uso das construções textuais que transcenderiam as condições e potencialidades do *códice*.

O *códice*, tecnologicamente, teria limites para atender às exigências de um ensino básico atravessado tanto por discursos e práticas não-discursivas relacionados/as às novas tecnologias, quanto por discursos e práticas não-discursivas concernentes ao consumo e à racionalidade neoliberal no mundo globalizado. Determinadas características que seriam encontradas no *códice*, também seriam localizáveis na tela, mas sob diferentes condições. Um exemplo neste sentido pode ser a referida hipertextualidade que, com base nas teorizações de Lévy e Chartier, seria imaginável em suportes não-eletrônicos, pois tais autores não ancoram a noção de hipertextualidade ao universo dos textos eletrônicos. A hipertextualidade no suporte eletrônico

pode atingir uma amplitude e fluidez que não seriam possíveis no multissecular *códice*. Nas telas do Portal Educacional, um número significativo de textos eletrônicos hipertextuais pode ser acessado quase que de forma instantânea, a partir de movimentos físicos leves, rápidos – como nos casos em que há textos com imagens e abordagens sonoras.

Em relação aos hipertextos eletrônicos há discussões quanto a serem ou não serem lineares, havendo pensadores que os imaginam como não submetidos à linearidade. Esta parece ser uma posição problemática, pois dados aspectos parecem comuns até certo ponto nas escritas impressa e digital. No âmbito dos sistemas de ensino, tanto a escrita eletrônica nos portais quanto a escrita impressa nas apostilas se encontrariam baseadas num determinado sistema gramatical, numa estrutura alfabética, em práticas voltadas a garantir a própria inteligibilidade das construções textuais e, tais bases propiciariam linearidade aos textos. Assim, haveria linearidade nos textos acessados através dos códigos e endereços eletrônicos – pensados nesta tese como interfaces – do Positivo.

Tais códigos e endereços eletrônicos que permitem acessar o portal em rede do Positivo parecem ser parte de um processo de transformação das apostilas, que coloca em questão, o suporte destes artefatos. A emergência de apostilas digitalizadas em *tablets* no âmbito dos sistemas de ensino parece evidenciar o suporte das apostilas como um lugar profundamente afetado pelos processos de modificação destes artefatos pedagógicos, lugar que teria centralidade na constituição de uma “roupagem nova” para esses, possibilitando que sejam imaginadas como artefatos adequados para a formação de sujeitos, em face das demandas do contexto sócio-histórico contemporâneo.

Quanto à existência de interfaces nas apostilas, bem como nos livros em geral, isso não seria novidade, pois historicamente se encontrariam em tais artefatos variadas interfaces. O próprio alfabeto utilizado na escrita impressa e na escrita eletrônica pode ser imaginado como interface. Contudo, nesta análise, os códigos e endereços eletrônicos referidos seriam significativos não apenas pelas práticas pedagógicas que propiciariam, mas também pelas condições que lhes possibilitariam emergência.

Estruturas básicas dos livros em forma de *códice*, estabilizadas sob dadas condições por séculos, desde a entrada em cena da impressão com tipos móveis no Ocidente, estariam em questão pela emergência dos textos eletrônicos utilizados em telas. A (re)criação das apostilas nos sistemas de ensino parece ocorrer em meio a transformações que atingiriam a noção de livro

e de apostila. Historicamente os próprios termos livro e apostila, referiram artefatos cujos textos não eram eletrônicos.


Na imagem da tela – Fig. 25 – a seguir, pode-se observar um exemplo de como os textos eletrônicos são organizados no suporte eletrônico do sistema Positivo.

FIGURA 25 – TELA DO PORTAL

Ed. Infantil Fundamental I Fundamental II E. Médio Educadores Pais

CONTEÚDO Multimídia

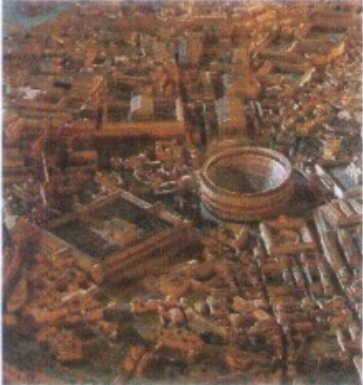
Destaques

 **1ª Lei de Mendel**
 Simulador que reproduz os experimentos de Gregor Mendel que culminaram na formulação da Primeira Lei de Mendel. Aborda também assuntos como codominância, cruzamento-teste, alelos letais e monibridismo na espécie humana. [1](#) [2](#) [3](#) [4](#)

Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio

Capa

A cidade de Roma na Antiguidade

 Os principais monumentos romanos, como anfiteatros, aquedutos, fóruns e termas.

Pesquisa

Palavra-chave
 procurar por:

 mais opções

Escolha o nível de ensino:

Sobre o conteúdo

[Material para Impressão](#)

Veja também

Conteúdo Multimídia:
[Atlas da Roma Antiga](#)

Conteúdo Multimídia:
[Atlas da Roma Imperial](#)

Encaminhamento Metodológico:
[A cidade de Roma na Antiguidade](#)

Sumário

1. **Maquete de Roma:**

2. **O Coliseu Romano**
 O Anfiteatro Flávio
 A estrutura do Coliseu
 Curiosidades

3. **O Lusus Magnus:**
 O gladiador
 O Combate
 Quem eram os gladiadores?

4. **O Circus Máximo:**
 Circus Maximus

Esta tela pode ser acessada no Portal Educacional do Sistema Positivo, através do código “@HIS104” (VIEIRA, 2007, p. 26), localizado junto do título “A cidade de Roma na Antiguidade”, ao lado de um texto verbal sobre o Império Romano, no 1º volume de História da 1ª série/E.M. do sistema Positivo – em uso em 2011.

Elementos encontrados na tela do Portal – Fig. 25 – como a capa têm denominação idêntica a elementos comuns nas apostilas analisadas, mas não teriam entre si condições idênticas. No *códice* com textos impressos – caso dos cadernos apostilados – encontram-se primeira, segunda, terceira e quarta capas, sendo que a 1ª seria especialmente importante no sentido de causar uma impressão inicial sobre o conteúdo dos artefatos. Esta capa constituiria a primeira face do caderno. Na tela, a capa em questão, embora destacada por uma significativa construção imagética, não ocupa sequer uma ampla área da superfície eletrônica e é apenas um dos *links* que podem ser acessados, antecedendo numa disposição vertical, outros *links* que constituiriam um “sumário”. Aliás, variados textos eletrônicos podem ser acessados em outros *links*, localizados fora da sequência capa e sumário, bem como digitando “palavras-chave” num espaço encontrado na tela sob o título “Pesquisa”.

Assim como se encontram unidades de percepção possibilitadas pelas páginas nas leituras em *códices*, haveria, sob outras condições, unidades de percepção propiciadas pelas telas. Nos suportes eletrônicos matizados pela hipertextualidade, mesmo os *links* multimidiáticos parecem propiciar unidades de percepção, constituídas por diferentes tipos de textos – exemplifico: o/a estudante pode ler um texto escrito eletrônico e/ou observar um texto imagético enquanto ouve uma narrativa oral. Tais textos, acessados na tela, demandam dos/das leitores/as, sob o ponto de vista físico e intelectual, a utilização de sentidos, de gestos e de habilidades específicos.

No que concerne às condições de contato físico dos/as estudantes com os textos eletrônicos, há limites decorrentes do uso da tela, pois esta não permite o manuseio dos textos, possível no *códice*. Quando os textos lidos *on-line* são impressos, podem ser manuseados, mas não é incomum serem representados com significativas alterações quanto à organização em relação ao que haveria na versão representada *on-line*.

Para além das condições sob as quais diversos elementos e/ou recursos se encontram nas telas do Portal Educacional, bem como do que abarca a leitura dos textos deste portal, parece pouco provável que seus textos eletrônicos favoreçam o estranhamento das narrativas das

apostilas impressas do Positivo, à medida que ambos fazem parte de um *kit* de produtos e serviços de um mesmo sistema de ensino.

O “lugar” da transformação não estaria na relação entre o conteúdo dos textos das apostilas e o conteúdo das construções textuais das telas, mas se encontraria nas condições sob as quais os textos se encontrariam nos suportes ou nos suportes propriamente ditos. Num contexto de disseminação das novas tecnologias, parece haver uma tendência cada vez mais acentuada de que se encontrem indicações de leituras de textos eletrônicos nas próprias apostilas em forma de *códice*, como nos casos das *Sugestões de leitura*, no final de cada apostila do SER, dentre as quais podem se encontrar endereços eletrônicos, e nos casos das apostilas do Positivo que abarcam as interfaces referidas nesta seção. Corroborando para o avanço dos textos eletrônicos nas práticas de escolarização dos sistemas de ensino Positivo e SER, estaria o fato de tais sistemas serem produzidos por grupos empresariais, que têm sua marca articulada a investimentos em produtos e serviços das áreas da comunicação e/ou da informática, significativamente importantes em tempos de capitalismo leve e globalização.

Atentando aos elementos que nas apostilas em forma de *códice* teriam especial importância nos processos de constituição de suas roupagens, há de se considerar que as primeiras e quartas capas podem ter significativa influência na formação de impressões iniciais sobre o que há para ser estudado nas narrativas dos artefatos.

4.2. AS CAPAS: LUGARES IMPORTANTES PARA UMA PRIMEIRA IMPRESSÃO...

Imagino a roupagem das apostilas, formada por um conjunto de elementos, dentre os quais as capas que favoreceriam a constituição de determinadas “percepções” acerca dos referidos artefatos.

No livro de Powers (2008), intitulado *Era uma vez uma capa*, encontramos abordagens relativas à literatura infantil de língua inglesa. Ainda na introdução do referido artefato o autor salienta que “no caso de um livro ilustrado, ela [a capa] pode servir de amostra das delícias que virão – uma espécie de janela para um mundo interior, mas não necessariamente a mais rica delas” (POWERS, 2008, p. 6-7). Parece-me que seria imaginável que não apenas as capas dos livros destinados ao público infantil, mas as capas dos livros em geral e das apostilas dos sistemas de ensino, podem ter significativa importância no sentido de propiciar impressões iniciais acerca

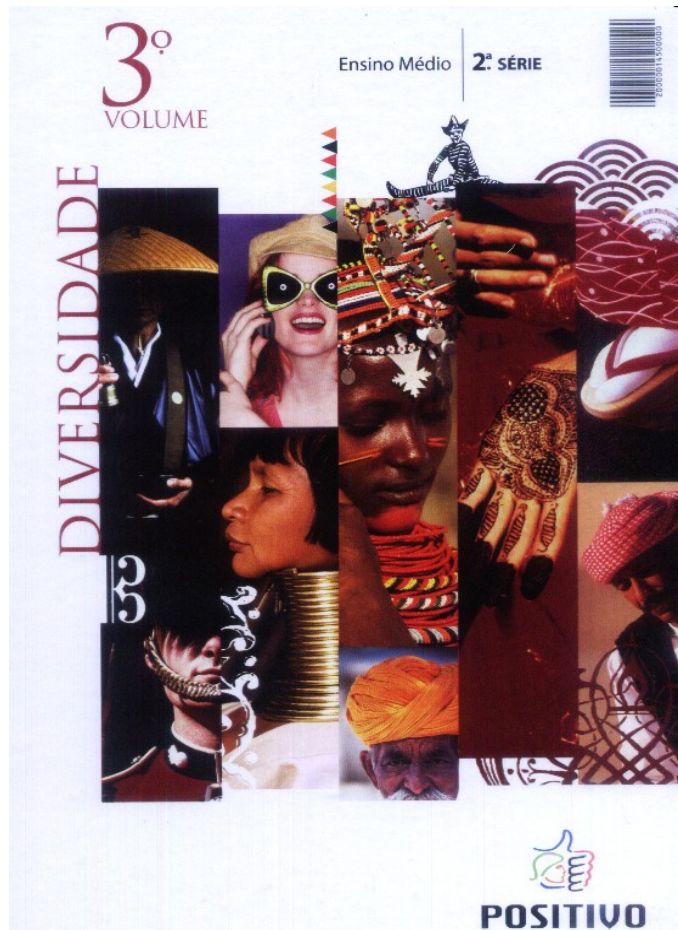
dos artefatos, impressões estas que poderiam se confirmar ou não, à medida que o/a leitor/a passe a dedicar atenção ao que estaria no interior dos materiais.

A capa enfatiza Powers (2008, p. 7), cumpriria “um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo”. Talvez esta afirmação do autor tenha potência específica ao ser relacionada a um público de leitores/as infantis, mas caberia atentarmos para a possível produtividade da constituição discursiva das capas das apostilas dos sistemas de ensino, tanto no sentido do que podem colaborar para que os/as leitores/as pensem sobre tais artefatos, quanto no sentido da produtividade que podem ter nos processos de constituição de sujeitos propriamente ditos.

O próprio material e os procedimentos técnicos utilizados numa capa podem ter significativa relevância no que concerne a sua constituição discursiva. As capas dos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), distribuídos pelo MEC na segunda metade da década de 1990, por exemplo, abarcaram cores, eram plastificadas, tinham uma determinada qualidade. Conforme Gatti Júnior (1998, p. 5) “quando do lançamento dos PCN, ficou clara a utilização pelo MEC de procedimentos técnicos e estratégias de divulgação típicas das grandes editoras de livros didáticos”. A estrutura de um artefato, como de certa forma já foi observei no corrente trabalho, pode colaborar para que ele seja pensado de certo(s) modo(s) e não de outro(s), interferindo na sua produtividade junto aos/as endereçados/as.

Dentre as primeiras capas dos cadernos apostilados do Positivo, a dos artefatos impressos em 2008 tem uma textualidade multissemiótica, na qual a noção de diversidade seria representada com centralidade, como se poderia ver na figura 26.

FIGURA 26 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 3



FONTE: POSITIVO, 2004, v. 3/2ª série E.M., primeira capa do caderno apostilado.

Parte das imagens que podem ser vistas na primeira capa – Fig. 26 – encontram-se em tamanho menor na quarta capa – Fig. 27 – dos cadernos apostilados, próximas a pequenos textos intitulados *Cultura*, *Arquitetura*, *Comportamento* e *Símbolos* e de um texto que se destacaria em relação aos demais pelo tamanho maior e pela localização, intitulado *Diversidade*.

FIGURA 27 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 4

DIVERSIDADE

A infinita capacidade de criação da humanidade pode ser observada ao longo de toda a História na existência de uma grande diversidade cultural. Superando os desafios impostos pelo meio, os seres humanos organizaram sociedades que apresentavam características singulares. Em contato com os demais povos, novos costumes, hábitos e visões de mundo iam sendo partilhados. Os povos internalizavam o novo de formas diferenciadas, gerando verdadeiros mosaicos culturais.

Mesmo na atualidade, com a globalização proporcionada pelas novas tecnologias e invenções, podemos valorizar as diferentes características culturais, políticas, econômicas e sociais. Tal diversidade torna nosso planeta maravilhoso e inspirador para novos estudos, viagens e trocas culturais.

COMPORTAMENTO

Diferentes sociedades geraram diferentes códigos comportamentais. Eles foram estabelecidos pelas diferentes sociedades de acordo com a função e a importância do indivíduo na comunidade. Em um mesmo período, é possível observar grupos humanos com comportamentos distintos.

Outro fator que deve ser ressaltado é a incessante busca da humanidade pelo novo. Mesmo em sociedades rígidas quanto aos códigos comportamentais impostos aos seus integrantes, observamos indivíduos destemidos que propuseram a ruptura com as normas impostas e o estabelecimento de novos comportamentos. Esse irrequieto espírito humano possibilitou mudanças de comportamento que levaram ao desenvolvimento de novas teorias, à aquisição de conhecimento e à superação de muitas estruturas.

CULTURA

Para conhecer um povo, é necessário conhecer sua cultura. A cultura de uma determinada sociedade é fruto de sua formação, suas experiências, relações de poder e produções artísticas.

A grande riqueza de nosso mundo reside em apresentar culturas diversificadas. As diferenças culturais não podem servir para gerar conflitos e discriminações. Ao contrário, devem estimular os contatos entre povos e países, pois tais contatos acabam por beneficiar toda a humanidade.

ARQUITETURA

As construções humanas são formas de representação dos povos que a construíram. As adversidades impostas pelo meio, os recursos presentes na natureza e a finalidade à qual se destinavam levou os seres humanos ao desenvolvimento de técnicas que superaram os desafios e legaram às gerações futuras construções maravilhosas, que se transformaram em preciosidades da engenharia humana.

SÍMBOLOS

O ser humano, ser sociável, na ânsia de interagir com outros homens, criou ao longo da História diversos símbolos e signos para facilitar a comunicação.

As diversas marcas deixadas pela humanidade ao longo do tempo facilitaram a comunicação entre os homens e também possibilitaram os registros históricos, legando às novas gerações um contato mais estreito com seus antepassados.




FONTE: POSITIVO, 2004, v. 3/2ª série E.M., quarta capa do caderno apostilado.

Na abordagem sob o título *Cultura* é salientado que “as diferenças culturais não podem servir para gerar conflitos e discriminações. Ao contrário, devem estimular os contatos entre povos e países, pois tais contatos acabam por beneficiar toda a humanidade”. As diferenças culturais, conforme este recorte da construção textual da capa, seriam fontes de benefícios.

Tanto na primeira capa – Fig. 26 – quanto na quarta capa – Fig. 27 – a abordagem relativa à diversidade parece atravessada por discursos multiculturalistas, que representam as diferentes culturas como constituintes do social, como que de forma harmônica e/ou “natural”, como expressões de recortes da humanidade.

Pode-se ler, nestas capas, em meio às considerações pertinentes aos títulos *Arquitetura e Símbolos* que “as construções humanas são formas de representação dos povos” e “o ser humano, ser sociável, na ânsia de interagir com outros homens, criou ao longo da História diversos símbolos e signos para facilitar a comunicação”. Parece não existir conflitos advindos das diferenças culturais, e os homens (neste caso representando a humanidade) buscariam interagir entre si num universo social que parece ser “naturalmente harmônico”. Já, sob o título *Diversidade* é evidenciado que “a infinita capacidade de criação da humanidade pode ser observada ao longo de toda a História na existência de uma grande diversidade cultural”.

A diversidade parece pensada como uma condição da existência humana e não como produto de enunciados da diferença que se corporificam em meio a relações de poder-saber. No conjunto imagético-discursivo das capas, a diversidade cultural seria representada como fonte de maravilhas, como que “esmaecendo” a fronteira do que seria a diversidade e do que seria diferença cultural, o que pode ser politicamente problemático.

É imaginável que a utilização da noção de diversidade, na primeira e na quarta capa dos cadernos apostilados do Positivo, capture olhares/mentes com a ideia de um material que abarcaria diferentes expressões culturais, com textos verbais e imagens relacionadas a diversos povos e culturas. A representação da diversidade possibilitaria uma roupagem politicamente correta às apostilas, como que aludindo artefatos cujas narrativas se baseariam num pluralismo cultural, em representações “não-racistas” de sujeitos. As representações nas capas das apostilas iriam ao encontro de demandas legais – que se encontram na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1996 – e de retóricas da moda, tornando os artefatos mais vendáveis.

Haveria mudanças anuais nas capas dos cadernos apostilados do Positivo. Assim no tecido textual multissemiótico da primeira capa de 2009, a ênfase não é na diversidade, mas estaria evidenciada na expressão *formação do indivíduo transformação da sociedade* – Fig. 28:

FIGURA 28 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 5



FONTE: POSITIVO, 2005 v. 1/3ª série E.M., primeira capa do caderno apostilado.

Na quarta capa – Fig. 29 – deste caderno apostilado, encontram-se imagens da primeira capa, com algumas diferenças relativas à dimensão e a distribuição no âmbito da construção textual, como no caso das duas capas anteriormente analisadas.

FIGURA 29 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 26



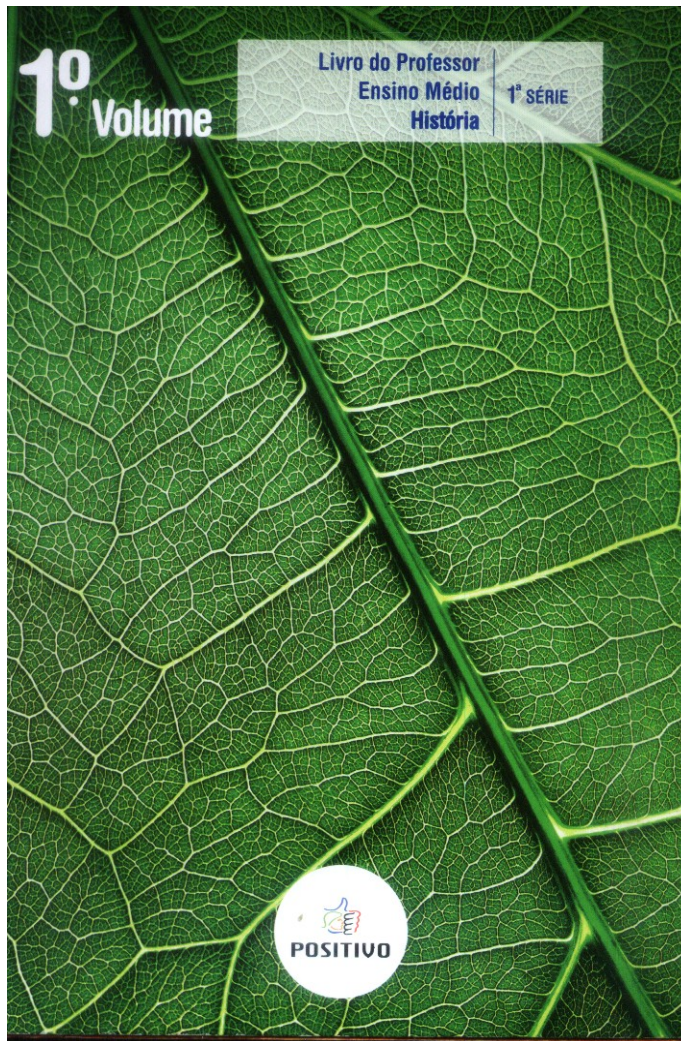
FONTE: POSITIVO, 2005, v. 1/3ª série E.M., quarta capa do caderno apostilado.

A expressão *formação do indivíduo transformação da sociedade* pode novamente ser lida, de certo modo intitulado um texto que salienta: “junto com o sopro de vida, cada um de nós recebeu a capacidade de pensar, refletir e de desenvolver uma consciência” – capacidades que os indivíduos teriam como que naturalmente. O texto segue, evidenciando: “com nossas mentes e nossas mãos, podemos mudar o que está a nossa volta, envolver outras pessoas que estão ao nosso redor e provocar transformações com desdobramentos incríveis. Com sabedoria e ação, você pode mudar a si mesmo [...] interferir no mundo”. Abaixo deste texto, há outro intitulado *Difusão do conhecimento*, que enfatizaria o que parece ser um potencial transformador do conhecimento, evidenciando que: “todas as formas de linguagem permitem a disseminação de experiências, dos conhecimentos e, assim, a comunicação. Esse conhecimento transforma a maneira de cada indivíduo perceber o mundo”. Os dois textos articulados constituiriam a mensagem de que os indivíduos que nasceriam com determinadas potencialidades seriam complementados pelo conhecimento, que os transformaria e também lhes possibilitaria condições de transformar o mundo.

As experiências e os conhecimentos que seriam condição de possibilidade para a transformação da visão de mundo dos indivíduos, estariam de certo modo representados na construção multitextual como que advindos de diferentes culturas. Discursos multiculturalistas atravessariam a constituição textual destas capas, como no caso das capas das apostilas impressas em 2008, e propiciariam imaginar a seus/suas leitores/as, que as diferenças culturais colaborariam “naturalmente” para a transformação da humanidade. A partir das referidas capas seria esperável que a narrativa histórica nas apostilas do Positivo não fosse etnocêntrica, mas acolhedora às diferenças, e que nela se encontrariam conhecimentos que poderiam transformar os indivíduos.

Em 2011, a primeira capa das apostilas se constituiria com base na temática do meio ambiente.

FIGURA 30 – CAPA DE APOSTILA/POSITIVO 1



FONTE: VIEIRA, 2007, v. 1/1ª série E.M., primeira capa da apostila.

Encontra-se na quarta capa – Fig. 31 – desta apostila um texto intitulado *A teia da vida*.

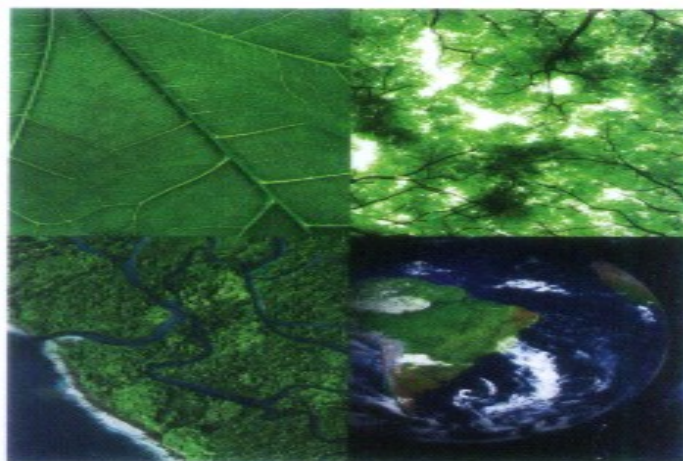
FIGURA 31 – CAPA DE APOSTILA/POSITIVO 2

A teia da vida

O conhecimento avança e é ampliado com base no que já é sabido pela humanidade e nas descobertas resultantes das pesquisas e daquilo que nos dispomos a investigar e compreender.

A necessidade de obtermos os meios de subsistência, sem poluir e sem destruir os recursos da natureza, impõe a todos nós a responsabilidade pela manutenção e preservação do meio ambiente no seu conjunto, a fim de que as gerações futuras recebam um planeta em condições de garantir-lhes uma boa qualidade de vida.

Despertar a consciência para essa responsabilidade e orientar cada indivíduo para atitudes ambientalmente corretas são tarefa de todos: governo, sociedade, família e escola. É uma tarefa, acima de tudo, de natureza educacional, com a qual devemos nos comprometer integralmente.



FONTE: VIEIRA, 2007, v.1/1ª série E.M., quarta capa da apostila.

Pode-se ler que “a necessidade de obtermos os meios de subsistência, sem poluir e sem destruir os recursos da natureza, impõe a todos nós a responsabilidade pela manutenção e preservação do meio ambiente no seu conjunto”. Conforme o texto, a tarefa de despertar consciências para a responsabilidade referida, bem como de orientar os indivíduos “para atitudes ambientalmente corretas” seria de todos, mas “acima de tudo, de natureza educacional”.

Neste caso, como nos referentes às capas que seriam atravessadas por discursos relativos à diversidade, as representações contribuiriam para a constituição da apostila com uma roupagem que colaboraria para que a empresa Positivo tivesse uma imagem politicamente correta, articulada a uma retórica da moda, *aos olhos de sua clientela ou potencial clientela*.

Por um lado, a constituição discursiva das capas da apostila de 2011 potencializaria o *compromisso* da empresa Positivo no sentido da conservação da natureza, que já seria anualmente evidenciado pela parceria do sistema de ensino com a SPVS – Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental – explicitada nas segundas capas dos cadernos apostilados em análise. Por outro lado, a referida parceria como que legitimaria o envolvimento do sistema com o tema da preservação do meio ambiente.

É possível ler, no alto das segundas capas – lugar privilegiado na construção textual – sob o título *PARCERIA COM A NATUREZA* que os livros (que denomino apostilas nesta tese) didáticos do Positivo têm a chancela da SPVS, bem como que a “parceria [...] visa a apoiar os esforços da SPVS e, conseqüentemente, dar suporte a uma causa social importante, como a conservação da natureza”. No tecido textual há o logotipo da SPVS e informações significativas sobre a SPVS, tais como: “é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, que tem como missão trabalhar pela conservação da natureza, por meio da proteção de áreas nativas, de ações de educação ambiental e do desenvolvimento de modelos para o uso racional dos recursos naturais”

Tanto a parceria com a SPVS, quanto o tema da capa da apostila de 2011, colaborariam para que o sistema Positivo fosse imaginado “envolvido” com as questões ambientais que ocupariam um lugar significativo nas discussões que se materializam no âmbito de diversas instituições. A referida idéia de “envolvimento” agradaria àqueles/as que, atravessados pelos discursos ecológicos contemporâneos, se preocupam com a preservação do planeta, contribuindo para que os produtos e serviços do sistema se tornassem mais vendáveis a um número mais amplo de sujeitos.

Ainda na década final do século passado, Grün (1995, p. 160) salienta que “as questões ambientais [...] parecem ser questões que quase se autojustificam. A importância dada a tais questões muitas vezes nos dá a impressão de que a educação ambiental está chegando à teoria e prática educacionais como algo quase intrinsecamente bom e necessário”.

A possibilidade de a parceria entre o Positivo e a SPVS ser imaginada no campo do politicamente correto provavelmente se ampliaria, quando os/as alunos/as, lendo o texto referido tomassem contato com as informações sobre a SPVS. Uma organização que, *sem fins lucrativos*, trabalharia pelo bem da natureza e, de certo modo da própria humanidade.

Muitos/as alunos/as de escolas que utilizam o sistema Positivo poderiam se imaginar colaborando com *os esforços em defesa da natureza*, à medida que utilizam o sistema, e então pensarem-se incluídos (num dado lugar) em um contingente de pessoas que fariam a sua parte para a preservação do planeta (com uma determinada auto-imagem). A parceria entre o Positivo e a SPVS, numa sociedade em que as pessoas frequentemente procurariam dar significado a suas vidas através da compra e utilização de produtos, poderia contribuir nos processos de constituição de auto-imagem dos/as estudantes, quando poderiam se pensar como que imbricados a determinadas ações e lugares do tecido sócio-cultural.

Parece crível que a associação com a SPVS, de certa forma, evidenciaria um dado posicionamento do sistema Positivo em relação à educação ambiental que “emerge no cenário contemporâneo investida de relações de poder” (GRÜN, 1995, p. 171). A constituição discursiva das práticas da educação ambiental se encontraria constantemente atravessada pela questão da sobrevivência da humanidade.

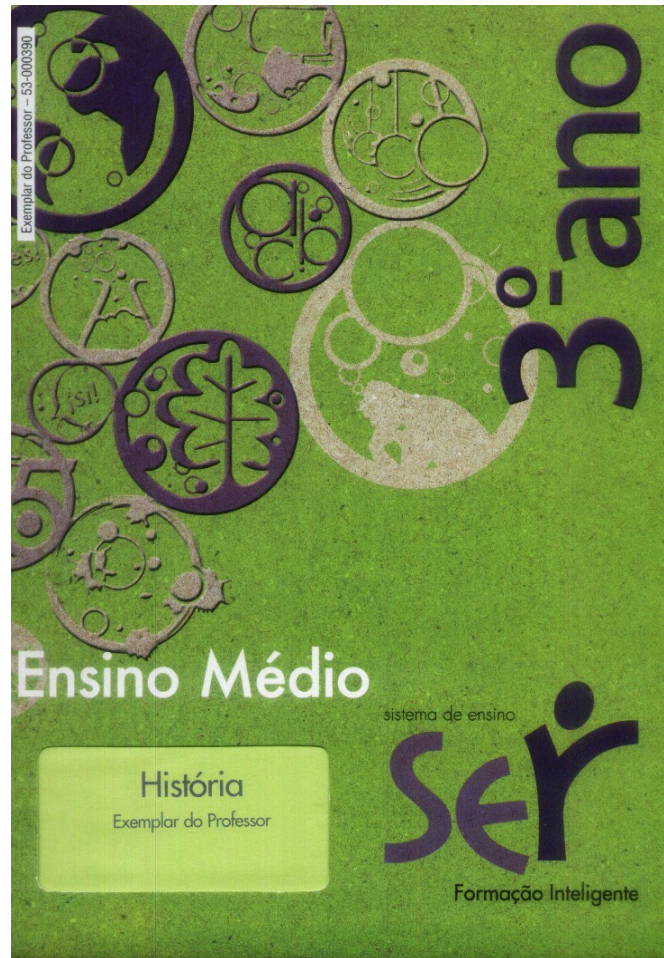
Embora não haja referência a questões ambientais nas capas das apostilas do SER, curiosamente, num artefato que explicita produtos e serviços do sistema para o ano 2009, pode-se ler, sob o título *Sustentabilidade na Abril*: “Quem adota o **SER**, adota responsabilidade socioambiental [...] Desde 1985, com a criação da Fundação Victor Civita, o Grupo Abril tem dado muitos passos rumo à sustentabilidade.” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2008, p. 3).

Representar-se como favorável à defesa do meio ambiente, com ações que possibilitam sua conservação, poderia potencializar e/ou justificar, pelo menos até certo ponto, o consumo dos sistemas de ensino, de seus produtos e serviços.

Atentando-se as primeiras capas dos cadernos apostilados do SER – edição 2007 – endereçados ao/as professores/as da disciplina de História, encontramos imagens que parecem

representar conteúdos e/ou ferramentas de estudo de várias disciplinas que constituem o Ensino Médio, como se pode observar na figura a seguir:

FIGURA 32 – CAPA DE CADERNO APOSTILADO 7



FONTE: SER, 2007, 8 v. em 1/3ª série E.M., primeira capa do caderno apostilado.

As primeiras capas dos cadernos da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio são predominantemente da cor verde, diferenciando-se pelos tons utilizados, e a cor amarela predomina na primeira capa do caderno da 1ª série do Ensino Médio. Entre tais capas haveria pequenas nuances como a variação encontrada na distribuição e dimensão das imagens – que são as mesmas nos artefatos das três séries – dentre as quais se encontram: mapas, plantas, letras, equações, expressões em inglês e materiais que seriam relacionados a práticas das disciplinas de Química e de Física.

Diferentemente das capas dos cadernos analisados do Positivo que se constituiriam com base em temáticas anualmente estabelecidas, as capas dos cadernos do SER abarcariam representações que parecem fundamentalmente relacionadas aos tradicionais conteúdos das disciplinas que compõem o Ensino Médio. Talvez as representações das capas dos referidos artefatos do SER favorecessem uma percepção inicial, aos/as alunos/as, de que estariam diante de um material pedagógico que lhes propiciaria os conteúdos escolares tradicionais; e seria possível que as representações das capas dos citados cadernos do Positivo, contribuíssem para que alunos/as imaginassem tais artefatos, num primeiro momento como portadores de novidades. Mas, no que concerne a narrativa histórica, seriam as apostilas do SER significativamente diferentes das apostilas do Positivo?

4.3. AS NARRATIVAS HISTÓRICAS: ÀS VEZES O *VELHO* PODE PARECER *NOVO*

Mesmo que entre as roupagens das apostilas haja diferenças, algumas características que se encontram nas narrativas históricas dos artefatos analisados do SER e do Positivo, de certo modo evidenciariam que se constituem sobre condições semelhantes. Como explícito no terceiro capítulo da presente tese, a referida narrativa nas apostilas do SER é basicamente a mesma de um determinado livro didático – o autor e autora dos artefatos referidos são os mesmos – e no caso das apostilas do Positivo, dentre as que são de autoria de Renato Mocellin, há trechos de textos que também se encontram em um livro do citado autor.

Estes casos de “semelhança” entre as abordagens históricas de apostilas e de livros didáticos não seriam casos isolados. A narrativa histórica das apostilas de Ensino Médio do sistema IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas), as quais têm como autora Marlene Ordoñez e como autor Júlio Quevedo, e parecem ter sido produzidas para serem utilizadas no ano letivo de 2006 – não consta nos artefatos o ano de edição e/ou de impressão – é bastante parecida com a narrativa que constitui o livro didático intitulado “Horizontes da *História*”, da mesma autora e do mesmo autor, editado pelo IBEP em 2005.

Embora os sistemas de ensino sejam imaginados por alguns/mas como “novidades”, a narrativa histórica das apostilas analisados do Positivo – cujas capas parecem prometer novidades – é “assentada” no modelo quadripartite europeu (francês) – uma periodização eurocêntrica – que favoreceria a (re)criação de determinados conteúdos como objetos de estudo – alguns conteúdos

podem ser identificados com base nos títulos dos quadros n. 2 e n. 3 – em detrimento de outros. Tal periodização tem caracterizado há significativo tempo, narrativas de livros didáticos de História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

“Velhos” critérios de temporalidade e também de espacialidade, comuns na organização das narrativas de livros didáticos de Ensino Básico de História, se encontrariam no caso das apostilas em questão, não apenas como constituidores de suas narrativas, mas também numa condição que “não seria novidade”, de *ferramentas* que permitiriam fragmentar fisicamente a narrativa histórica em diferentes *códices*, sob um eixo sequencial, no qual cada apostila ocupa um determinado lugar, compondo com outras apostilas uma sequência de fragmentos da abordagem histórica. A própria organização da narrativa das apostilas analisadas do SER, significativamente atravessada pelos referidos “velhos” critérios parece exemplificar, pelo menos até certo ponto, como o aparentemente “novo” pode ser “velho”.

Há de considerar como um elemento muito significativo para a análise corrente, a “semelhança” entre as narrativas históricas de livros didáticos e de apostilas, artefatos cotidianamente utilizados em escolas que ainda têm especial importância nos processos de constituição de sujeitos, com base em determinados currículos. É provável, que de modo geral, a produtividade discursiva das narrativas dos livros didáticos seja semelhante à das apostilas, o que, entretanto, não significa que a produtividade dos artefatos em meio a determinadas práticas pedagógicas seja a mesma.

Procurando aprofundar as reflexões sobre a constituição discursiva das narrativas concernentes às apostilas analisadas, e considerando que no caso das apostilas do Positivo, a narrativa histórica não é “basicamente a mesma de um livro didático” – diferentemente do que ocorre com as apostilas do SER – atento às representações de sujeitos que se encontrariam na narrativa histórica dos referidos artefatos pedagógicos do Positivo.

À medida que as representações das capas das apostilas do Positivo, impressas para o ano letivo 2008, propiciam centralidade a uma determinada “diversidade”, e parecem atravessadas por discursos multiculturalistas, valho-me da análise que desenvolvi no projeto do corrente trabalho, baseada em três categorizações intituladas: I – *Representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais*; II – *Brasileiros/as marcados/as pela origem geográfica*; III – *Representar o velho pode ser produtivo*.

Os artefatos do sistema de ensino Positivo, nos quais se encontram as construções discursivas analisadas, são exemplares do aluno – 3º volume/2ª série; 4º volumes/2ª série; 4º volume/3ª série – da disciplina de História/Ensino Médio, impressas em 2008, cuja autoria é atribuída a Renato Mocellin.

No âmbito da narrativa histórica das apostilas analisadas, as representações se localizam, sob o ponto de vista cronológico, a partir da segunda metade do século XIX. O estabelecimento do recorte temporal se relaciona com a priorização de partes da narrativa, nas quais, hipoteticamente, haveria uma maior chance de se encontrar tanto representações de sujeito que seriam já comuns no âmbito de artefatos pedagógicos, quanto representações de sujeitos que, como sujeitos “reais” teriam uma longa história, mas que passariam a ser representados nos materiais didáticos em decorrência de condições de possibilidade sócio-históricas mais recentes.

Problematizei as representações de sujeito nas construções histórico-discursivas, na maioria dos casos partindo do que estaria representado nos textos imagéticos em articulação com o tecido textual verbal. Especificamente na terceira categoria, há casos analisados que não envolvem textos imagéticos, e sim, somente textos verbais.

4.3.1. Representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais

Interessante: num total de quarenta e uma imagens com representações de sujeitos, em meio às variadas unidades de trabalho do 3º volume da 2ª série, encontram-se apenas três imagens relativas a sujeitos não-europeus não-ocidentais, localizadas na unidade intitulada *Os Imperialismos*, referentes a sujeitos indianos e africanos.

Analiso primeiramente as imagens que envolvem representações de sujeitos indianos, pensando-as conjuntamente, em decorrência da proximidade que têm entre si na construção histórico-discursiva do artefato pedagógico e, por possíveis articulações que pudessem ter entre si e com os textos verbais junto aos quais se encontram.

FIGURA 33 – MARAJÁ DE BUND



Príncipes indianos (os marajás) foram cooptados pelos ingleses. Em troca de submissão, levaram uma vida luxuosa em meio a terríveis extravagâncias. Na foto, o marajá de Bund.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/2ª série E.M., p. 7.

FIGURA 34 – ÍNDIANOS EM CONDIÇÃO DE EXTREMA SUBNUTRIÇÃO



O imperialismo desestruturou as economias locais atrelando-as aos interesses da metrópole. Entre 1876 e 1901, secas repetidas, agricultura voltada para a exportação e a especulação com cereais levaram à morte milhões de indianos. A foto acima é de 1877.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/2ª série E.M., p. 7.

As duas imagens – Figs. 33 e 34 – se localizam à esquerda de um texto verbal mais amplo, que tem início na página anterior sob o título *Os britânicos na Índia*, em cuja abordagem a Índia é referida como um lugar que, após a Guerra dos Sete Anos, “passou para o domínio britânico, pela Companhia das Índias Orientais” (MOCELLIN, 2004, p. 6), sendo “até então dominada pela França” (MOCELLIN, 2004, p. 6). O povo indiano é referido como *nativo* no

texto: “Dominando a ferro e fogo a resistência nativa, a Companhia ocupou quase todo o país no século XVIII” (MOCELLIN, 2004, p. 6).

Observando a fotografia do marajá, em articulação com sua legenda, que situa os príncipes indianos como cooptáveis pelos brancos europeus civilizados – os ingleses – aos quais se submetiam em troca de privilégios pessoais, e “lendo” logo a seguir a imagem na qual se encontram representações de indianos e de uma indiana em situação de subnutrição, como que estando à beira da morte, não seria pensável uma certa culpabilização dos príncipes indianos pela miséria de seu próprio povo? A segunda imagem, dada sua localização, não estaria de certa forma evidenciando efeitos do que seriam a maldade e venalidade do mau príncipe e, portanto, sua parcela de culpa na miséria do povo indiano? A representação do marajá de Bund sentado sobre uma base suspensa que parece ser parte de uma enorme balança – que no mundo ocidental lembraria representações concernentes à justiça – teria relação com a ênfase à sua condição de líder cooptado/corrupto e/ou com a localização da cultura indiana no âmbito do exótico? Embora a legenda da segunda imagem saliente que o imperialismo teria desestruturado economias locais indianas e que secas e a forma de organizar a produção agrícola levaram milhões de indianos à morte, não haveria na articulação intertextual entre o texto verbal mais amplo, as legendas das imagens e os textos imagéticos uma ênfase numa dada fragilidade moral dos marajás, líderes do povo indiano, e, na condição de fragilidade, de miséria, de uma certa animalização de pessoas do povo indiano, ao ponto de se tornarem passíveis de serem representadas em meio a um banco e o chão de um lugar qualquer?

Na construção histórico-discursiva que envolve textos verbais e imagéticos sob o título *Os britânicos na Índia*, o foco é a ação imperialista inglesa – o que parece explicitado no referido título – não abarcando problematizações relativas às representações de sujeito. Os não-europeus não-ocidentais parecem representados como marcados por desigualdades em associação com diferenças – como *outros* – na relação com os europeus ocidentais. Nos corpos não-brancos não-europeus não-ocidentais se inscrevem tanto a miséria extrema – caso da Fig. 34 – como a corrupção motivada pela ganância material – caso da Fig. 33. No caso da representação do marajá de Bund encontraríamos um exotismo, que poderia ser produtivo no sentido de evidenciar a distância entre a cultura não-européia não-ocidental e a do europeu ocidental.

As duas figuras se localizariam em meio a uma construção histórico-discursiva que constituiria determinados sujeitos como os *outros*, como que sob o “manto” da diversidade e sob

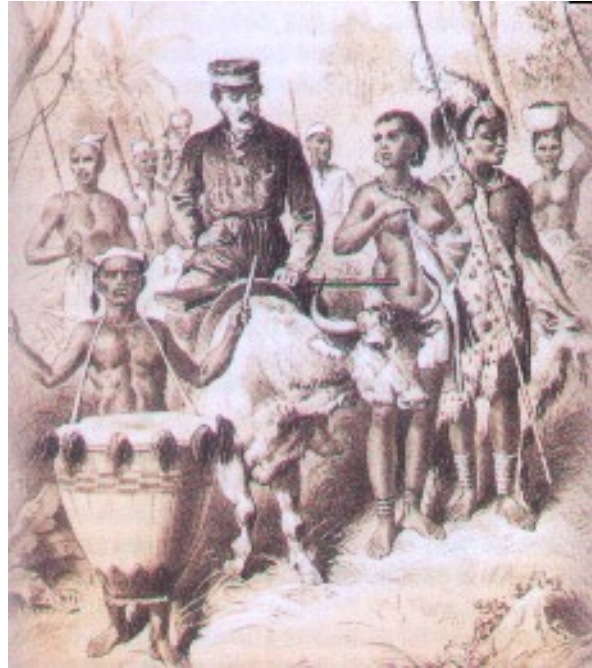
um olhar que pensa o não-europeu não-ocidental a partir daquele que é a norma no Ocidente. Parece haver um “abismo” entre a forma de mencionar e abordar as diferentes culturas na quarta capa do material apostilado, na qual se pode ler que “a grande riqueza de nosso mundo reside em apresentar culturas diversificadas. As diferenças culturais não podem servir para gerar conflitos e discriminações”, e a forma como algumas culturas seriam representadas enquanto lugares dos *outros* na narrativa histórica, no interior da apostila.

Entretanto, as representações de diversidade nas capas do caderno apostilado e as representações de sujeitos indianos nas figuras 33 e 34 podem se tornar mais compreensíveis enquanto partes de uma mesma construção discursiva, à medida que pensemos a referida construção como atravessada discursivamente pelo *multiculturalismo*. Duschatzky e Skliar (2001, p. 130) explicitam que “o multiculturalismo conservador abusa do termo *diversidade* para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem [...] a cultura são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, que dão cor à cultura dominante”.

O *outro* representado na narrativa multiculturalista propiciaria condições para a (re)criação discursiva da norma, pois seria representado numa narrativa que não alude a construção política das desigualdades que lhe confeririam condição desfavorável em relação a norma. A narrativa multiculturalista, de certa forma, seria protagonista em processos constituidores de desigualdades, à medida que “a educação multicultural deixa em suspenso e talvez atrase voluntariamente a resposta à interrogação sobre aqueles saberes diferentes, incapazes de unanimidade” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 134).

A terceira imagem com representações de não-europeus não-ocidentais – Fig. 35 – como se pode ver logo abaixo, abarca representações de africanas/os e se encontra em meio a um texto verbal intitulado *A partilha da África*, e o foco, desta vez, não é apenas o imperialismo inglês, mas o imperialismo europeu ocidental, ou seja, o título citado refere uma partilha que se daria entre várias potências européias.

FIGURA 35 – LIVINGSTONE E AFRICANOS/AS



David Livingstone foi médico, garimpeiro, missionário e explorador. Denunciou a escravidão, procurou minérios e pregou o evangelho. Acreditava que pelo comércio e pelo cristianismo seria possível “civilizar” a África. Na gravura, ele apareceu montado num boi.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/2ª série E.M., p. 9.

Nos parágrafos que antecedem a imagem, encontram-se descritas o que seriam as condições de possibilidade para a ação imperialista europeia na segunda metade do século XIX, como as atividades de missionários que levavam informações relativas aos lugares cobiçados e seus povos, os avanços na medicina, os sofisticados armamentos utilizados e uma suposta superioridade econômica e financeira dos europeus em relação aos povos da África. Logo acima da imagem é citada a convocação de uma conferência internacional das grandes potências (1884) “para estabelecer as regras básicas para a conquista da África” (MOCELLIN, 2004, p. 9) e no primeiro parágrafo após o texto imagético são especificadas as “porções africanas” (MOCELLIN, 2004, p. 9) que “ficaram em mãos inglesas” (MOCELLIN, 2004, p. 9).

Se, nas duas imagens analisadas anteriormente, os indianos são mostrados como articulados à corrupção, ao exótico e a miséria, na figura 35, os/as africanos/as estariam na condição de não-civilizados/as, primitivos/as, representados junto à natureza, em oposição à cultura e a civilização, estas representadas pelo branco europeu imperialista. Ou seja, novamente

os não-europeus não-ocidentais seriam os *outros* em relação ao homem branco europeu, da civilização e da cultura.

O europeu, na figura 35, é representado vestido e tem o privilégio de ser carregado por um animal, enquanto africanos/as estariam *seminus* e a pé, acompanhando sem resistência aquele que representava o colonizador numa espécie de cortejo. Ao lado do europeu, encontramos uma mulher negra, olhando-o, como que à sua disposição ou em atitude de admiração.

Pareceu-me interessante reencontrar a figura 35, pois já a havia problematizado em meio à outra narrativa histórica, em passado recente, quando desenvolvi minha dissertação de mestrado. Na ocasião, à medida que o foco das análises era voltado às representações de feminino nas imagens dos livros didáticos de História – Ensino Médio refleti sobre a referida imagem no âmbito da categoria *Representações eurocêntricas*.

A gravura (referida como figura 35), na análise realizada na dissertação de mestrado, foi problematizada, considerando-se sua localização na construção textual do livro didático de História/Ensino Médio, *História Global: Brasil e Geral* (p. 331), de Gilberto Cotrim, do ano de 2005, produzido em São Paulo pela editora Saraiva. O texto imagético em questão constituía, então, como no caso da apostila do sistema Positivo, uma construção multisemiótica relacionada ao imperialismo europeu na segunda metade do século XIX.

Na legenda da imagem no livro didático pode-se ler o seguinte: “o escocês David Livingstone, um dos representantes da ‘missão civilizadora’ européia na África, aparece representado nesta reprodução de gravura de 1878. O missionário-explorador foi um dos primeiros europeus a cruzar o continente africano de costa a costa. Royal Geographical Society, Londres”. Nesta legenda, como na do volume do caderno apostilado, Livingstone é o representante da civilização.

No livro de Cotrim a imagem se encontra junto a um texto verbal intitulado *Mito da superioridade da civilização industrial* que evidencia justificativas das grandes potências para o neocolonialismo e as exemplifica através do que seria um trecho de discurso do ministro francês Jules Ferry. O texto estaria no interior de uma construção histórico-discursiva que abordaria criticamente a relação colonizador – colonizado, sem transcendê-la, ou seja, a construção de gênero, por exemplo, não está focada.

Tanto na construção histórico-discursiva do livro didático, quanto na da apostila, as representações de gênero não são objeto de problematização e, neste segundo artefato, a própria

crítica em relação à ação imperialista européia parece ser significativamente econômica. Nas construções textuais em foco, dos dois materiais pedagógicos, o masculino branco europeu representaria a civilização e a cultura em oposição à natureza, ao primitivo ao não-civilizado (africanos/as); estes últimos/as seriam *o outro* do homem branco, da civilização e da cultura.

Na sua obra *Crítica da imagem eurocêntrica*, Shohat e Stam (2006, p. 236), ao tratarem do *tópos* do resgate no discurso colonial, observam que, no âmbito da representação, o imaginário ocidental vê metaforicamente a terra colonizada “como a mulher que deve ser resgatada da sua desordem mental e da desordem do meio ambiente”. Shohat e Stam referem-se a um imaginário ocidental, voltado ao domínio, à conquista, enfim, falam do Ocidente do homem branco europeu que, no universo do pensamento moderno, ocupa lugar de poder sobre outras manifestações masculinas não-hegemônicas, e sobre as mulheres que, de certa maneira, são invisibilizadas. No caso dos/das africanos/as – Fig. 35 – como no dos/das indianos/as – Figs. 33 e 34 – seriam representados na construção histórico-discursiva do caderno apostilado, em situação de *déficit* em relação ao sujeito hegemônico.

Os sujeitos africanos não são nomeados, enquanto o branco colonizador é nomeado como se pode observar na legenda da figura 35: o europeu é referido como David Livingstone e os/as africanos/as não são mencionados diretamente, ou seja, na legenda apenas se encontra referência a África; o branco europeu é a norma e os/as negros/as africanos/as são os *outros*. Na legenda da figura 35, o europeu tem seu nome, sua identidade revelada, as atividades com as quais se envolvia e seu pensamento referidos, mas os demais sujeitos representados na imagem, sequer são citados enquanto povo, embora se possa depreender pela legenda que são da África e não-civilizados sob o olhar do europeu imperialista.

Na narrativa histórica trazida no artefato pedagógico, as representações dos não-europeus não-ocidentais, na condição de *outros*, serviriam no sentido de reforçar ainda mais aquele que representaria a norma, colaborando para a (re)criação discursiva do sujeito hegemônico, mas sob uma espécie de embaçamento que seria propiciado pela noção de diversidade ou dito de outra forma, na invisibilidade.

Os textos verbais e imagéticos em questão, enquanto tecidos discursivos, não se caracterizam como um lugar de neutralidade; na linguagem circulam visões que favorecem a interesses específicos e, portanto, a representação da corrupção, do exotismo e da miséria nos

corpos e ações dos sujeitos africanos e indianos evidencia a assimetria entre os vários grupos que são narrados no tecido histórico-discursivo do artefato pedagógico.

As próprias diferenças culturais que são representadas no material em análise emergem em meio a relações de poder, ou seja, as diferenças, como salienta Skliar (1999, p. 22), “não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’”, como poderiam fazer crer as representações de diversidade em questão. As diferenças são construções como que datáveis, pois “se constroem histórica, social e politicamente” (SKLIAR, 1999, p. 22), tendo, portanto, a ver, com uma forma específica de pensamento, ou com uma dada epistemologia.

A “diversidade” no tecido histórico-discursivo da apostila, atravessado pelo discurso multiculturalista, cumpriria a função de corporificar “uma aura de universalidade que hospedaria a tudo e a todos” ou, a quase tudo e a determinadas representações de *outros*, sob normas etnocêntricas, então, invisibilizadas. A narrativa histórica atravessada pelo discurso multiculturalista tornaria pensável que, sob a diversidade, se encontra um determinado racismo de tipo diferencialista.

Ampliando a análise realizada no 3º volume da 2ª série, ao 4º volume da 2ª série e da 3ª série, haveria outras três imagens de não-europeus não-ocidentais a serem analisadas. No 4º volume da 2ª série, que tem 41 imagens com representações de pessoas, encontra-se um texto imagético – Fig. 36 – fotografia bastante conhecida, no qual crianças vietnamitas fogem de uma área de guerra.

FIGURA 36 – CRIANÇAS VIETNAMITAS EM FUGA



Crianças atingidas por napalm, na Guerra do Vietnã.
 FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/2ª série E.M., p. 15.

A imagem – Fig. 36 – se encontra próxima do final de um texto verbal que se desenvolve sob o título *GUERRA DO VIETNÃ: EXEMPLO DA GUERRA FRIA*, abordando a Guerra do Vietnã sob dois recortes cronológicos, 1945-1954 e 1954-1973. A maior parte do texto é concernente ao segundo recorte temporal, em que se localiza a intervenção dos Estados Unidos, cujas autoridades, conforme a narrativa em questão “temiam que todo o Vietnã e posteriormente outros países do sudeste da Ásia passassem para a órbita comunista, **segundo Eisenhower, e sua célebre teoria dos dominós**” (MOCELLIN, 2004, p. 14). Assim, na abordagem, o foco principal estaria na referida intervenção, que propiciaria apoio ao Vietnã do Sul, em contraposição ao Vietnã do Norte que havia se tornado uma República Socialista.

No decorrer da narrativa é explicitado que “nos bombardeios, os norte-americanos usavam bombas de napalm, de fósforo e de bilhas [e, que] apesar disso, os norte-vietnamitas resistiam com um destemor incrível” (MOCELLIN, 2004, p. 15), bem como é enfatizado que a capacidade militar e tecnológica dos estadunidenses não se fazia suficiente para derrotar os “aguerridos guerrilheiros vietcongues” (MOCELLIN, 2004, p. 15). Até mesmo o repúdio de intelectuais e a pressão da população dos Estados Unidos pela saída do país da guerra são enfatizados no texto, assim como o fato de que os norte-americanos em determinados bombardeios atingiam a população civil.

Entretanto, embora os Estados Unidos sejam narrados em condição política e militar desfavorável no texto verbal, parece significativo que a imagem em questão evidencia crianças vietnamitas em fuga. Não há na legenda esclarecimento se as crianças são do Vietnã do Sul – onde se encontram governos pró-Estados Unidos – ou se são do Vietnã do Norte que, contrariando os interesses estadunidenses, venceriam o conflito. À medida que a legenda explicita que são crianças atingidas por *napalm*, os demais integrantes da imagem seriam indiscerníveis e, conforme o texto verbal, quem utilizaria tais bombas eram os estadunidenses, pergunto: a imagem contribuiria para demonstrar os horrores produzidos pelo país da América do Norte? Os/As estudantes imaginariam que se tratariam de crianças do Vietnã do Norte? A ausência de identificação dos vietnamitas, quanto à condição de sulistas ou nortistas, evidenciaria uma posição de desvalorização dos *outros* na narrativa do artefato pedagógico, ao ponto de tornar irrelevante um esclarecimento mais detalhado acerca de tais sujeitos?

Independentemente da imagem aparentemente contribuir no sentido de explicitar a violência dos norte-americanos, é curioso que a dor e o horror da guerra sejam representados nos

corpos daqueles que seriam os *outros*, na relação com o ocidente, e não nos corpos daqueles que então foram derrotados, os estadunidenses. A situação pode se tornar ainda mais curiosa, ao lermos o texto verbal intitulado FIM DA GUERRA FRIA, localizado imediatamente abaixo da imagem em questão, no qual é evidenciado que “A URSS deixou de existir. A partir do início da década de 90, os Estados Unidos emergiram como a única superpotência do planeta” (MOCELLIN, 2004, p. 15). A abordagem sobre o fim da Guerra Fria, na narrativa histórico-discursiva, como que reconduziria os Estados Unidos ao lugar daquele que exerce a hegemonia.

Os vietnamitas do norte, mesmo vencendo a guerra, parecem se encontrar em situação de *déficit* em relação àqueles que representariam a norma, os estadunidenses. Já no 4º volume da 3ª série, encontramos outra imagem concernente aos/as vietnamitas. O artefato da disciplina de História tem 29 textos imagéticos, sendo que a imagem já referida – Fig. 37 – seria a única²⁷ que, de forma evidente, envolveria representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais.

FIGURA 37 – ALDEIA VIETNAMITA SOB BOMBARDEIO



Norte-americanos bombardeando aldeias vietnamitas.
 FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/3ª série E.M., p. 26.

Novamente os sujeitos vietnamitas são representados no âmbito de um texto imagético, como aqueles que foram bombardeados pelos estadunidenses, sendo que a abordagem, como no caso anterior, é concernente à Guerra Fria. A imagem, como o texto verbal ao qual está

²⁷ Na página 21 da apostila, há uma imagem em cuja legenda pode-se ler: “Durante a Segunda Guerra Mundial, os alemães provocaram a morte de milhões de judeus, eslavos, ciganos e comunistas em vários campos de concentração [...]”. Não analiso este texto imagético na categoria de representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais, à medida que não é discernível quem realmente está representado na imagem. Optei por me valer dos textos imagéticos e verbais nos quais a condição categorizada é evidente.

articulada, se encontra sob o título *Outros palcos*, numa narrativa que trata de conflitos ocorridos na referida Guerra Fria e se localiza após outro texto que foca a Guerra da Coréia.

O texto em questão salienta: “Produtos químicos foram lançados sem piedade sobre a população civil. Mesmo assim, os norte-americanos não conseguiram dobrar os vietcongs. Sem dúvida, foi um sério revés para os Estados Unidos, pois o Vietnã unificou-se sob a égide comunista” (MOCELLIN, 2004, p. 26). Apesar do revés dos Estados Unidos, a destruição é representada numa aldeia vietnamita, conforme se poderia compreender a partir da legenda que não esclarece se os sujeitos vietnamitas representados são do sul ou do norte – o que também se pode notar no caso da legenda da imagem anteriormente analisada. O termo *aldeia* colaboraria no sentido de representar o lugar de existência dos *outros* como um espaço rural menos desenvolvido, mais vulnerável, em déficit na relação com os espaços onde viveriam os representantes da norma?

Como nas representações dos/as indianos/as e dos/as africanos/as, nas representações de vietnamitas a diferença parece se tornar matéria-prima para representações de desigualdade. A diversidade, como que prometida na capa dos cadernos apostilados, parece, uma vez mais, um lugar de materialização da desigualdade.

No tecido discursivo dos artefatos analisados, a desigualdade não seria constituída apenas na representação de sujeitos não-europeus não-ocidentais em relação aos europeus ocidentais e/ou estadunidenses, mas também, no âmbito das representações de sujeitos que vivem no Brasil marcados pela origem em determinados espaços do território nacional.

4.3.2. Brasileiros/as marcados/as pela origem geográfica

As representações de brasileiros problematizadas nesta categoria de análise se constituem em textos verbais e imagéticos e abarcam a referência à origem geográfica.

Numa das unidades de trabalho do 3º volume da 2ª série, da disciplina de História, intitulada *A República Velha*, encontra-se uma abordagem sobre o coronelismo, na qual se pode ler que “o coronel nem sempre era um grande fazendeiro, mas, sim, um chefe político de grande poder econômico que conseguia do governo estadual apoio e prestígio” (MOCELLIN, 2004, p. 27). Neste trecho da narrativa, dois lugares são referidos como lugares da ação dos coronéis, a região Norte e o Ceará – que faz parte da região Nordeste. Um pouco à frente, já na página 28,

pode-se ler o subtítulo, *INDÚSTRIA E PECUÁRIA*, sob o qual estão um texto verbal e uma imagem – Fig. 38 – que, conforme a legenda é do coronel Delmiro Gouveia.

FIGURA 38 – RETRATO DO CORONEL DELMIRO GOUVEIA



O coronel Delmiro Gouveia, que montou um parque industrial no Nordeste, feriu os interesses ingleses e acabou assassinado em 1917.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/ 2ª série E.M., p. 28.

O texto verbal evidencia momentos do processo de industrialização do Brasil, salientando que o desenvolvimento industrial ocorrido na segunda década do século XX concentrava-se no eixo Rio – São Paulo, “sendo muito pequeno o crescimento industrial em outros Estados” (MOCELLIN, 2004, p. 28). Também se pode ler no texto, que “o café era nossa principal riqueza e os nossos homens públicos, que eram os grandes cafeicultores, não se preocupavam em promover a industrialização do país” (MOCELLIN, 2004, p. 28), e que, o gado, “era ainda a grande riqueza do país” (MOCELLIN, 2004, p. 28).

Parece significativo que, quando o texto se refere à presença de indústria no Nordeste, o faça apenas na legenda de uma imagem, a qual de certo modo, enaltece a iniciativa de um sujeito, um coronel que, além de ter a iniciativa de montar um parque industrial no Nordeste, chocou-se com interesses estrangeiros. O personagem coronel, historicamente, propiciaria que o nordestino fosse pensado em situação de déficit em relação à modernidade e, deste modo, pergunto: a representação do coronel como fomentador da industrialização nordestina, em dada medida, não poderia colaborar para a (re)criação de estereótipos e preconceitos que colaboram para que o nordeste seja imaginado como um lugar atrasado sócio-economicamente, onde se encontram homens violentos, autoritários, como um lugar marcado pela prática do clientelismo político? Ou a representação envolvendo o coronel como um sujeito empreendedor, protagonista de uma

iniciativa voltada ao desenvolvimento industrial do Nordeste, poderia ser imaginada no sentido de oferecer uma leitura acerca do personagem coronel, que de certo modo contribuiria para redimi-lo da condição de sujeito que representaria uma ordem social, política e econômica baseada na ruralidade, em detrimento do urbano, do moderno?

Avançando na leitura da construção histórico-discursiva concernente à República Velha, encontra-se uma abordagem relativa à Guerra de Canudos, na qual a origem geográfica dos personagens representados – Fig. 39 – teria significativa importância.

FIGURA 39 – POBREZA NO SERTÃO NORDESTINO



No meio do sertão, os oásis são raros. De regiões longínquas as pessoas vinham em busca do precioso líquido. Seca e miséria foram o pano de fundo do movimento de Canudos. Água – Ceará – Óleo de João José Rescale. Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/2ª série E.M., p. 32.

Antônio Vicente Mendes Maciel – o Antônio Conselheiro – é apresentado no texto verbal como alguém cuja vida foi marcada pela “intensa religiosidade, a miséria nordestina e as injustiças sociais” (MOCELLIN, 2004, p. 32). O lugar escolhido, por Conselheiro, para a fundação do arraial de Belo Monte, seria adequado, conforme o autor, pois “os caminhos de acesso eram difíceis. [...] Não havia povoado importante por perto. A caminhada era lenta e penosa pela aridez do sertão. As caatingas e as serras de Canudos constituíam o principal elemento de defesa” (MOCELLIN, 2004, p. 33).

Esta aridez do sertão, a idéia de área inóspita e marcada pela pobreza, ganha contornos no texto imagético. As pessoas representadas não seriam brancas (a cor do sujeito sócio-politicamente hegemônico); uma mulher negra ocupa lugar central, e sua pobreza é enfatizada pelas roupas, pelos pés descalços, pela robustez dos pés e das pernas que evidenciaria a condição física própria de alguém que empreenderia muito esforço para sobreviver – pelo que se depreende da legenda, a água era rara no meio do sertão, e pessoas que objetivavam obtê-la percorriam longas distâncias.

A representação da escassez de água, num lugar árido e assolado por secas, no qual viveriam pessoas pobres, colaboraria no sentido da formação de uma idéia de Nordeste atrasado – lugar dos *outros*. Aliás, a própria afirmação de que a vida de Antônio Conselheiro era marcada pela religiosidade – Conselheiro não é referido no texto como líder messiânico – e que fazia pregações e peregrinação pelos sertões do Nordeste poderia contribuir para que a região fosse pensada como lugar do atraso, pois, no âmbito do moderno, a religiosidade não teria uma posição de significativo prestígio.

Na outra construção textual problematizada logo a seguir, encontramos uma fotografia de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião – Fig. 40 – ao lado de um texto verbal relativo ao cangaço.

FIGURA 40 – CANGACEIRO LAMPIÃO



Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, foi o mais famoso cangaceiro. Em 1938, o seu bando foi massacrado no interior de Sergipe.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/2ª série E.M., p. 34.

Lampião é referido, na legenda da imagem, como “o mais famoso cangaceiro” e, também, como alguém que tem um *bando*. Considerando-se que a palavra *bando*, em nosso tecido sócio-cultural, tem uma conotação pejorativa, e é utilizada para denominar grupos que agem à margem da lei, Virgulino Ferreira da Silva é apresentado na legenda como uma espécie de fora da lei. O vínculo do cangaceiro com o Nordeste, de certa forma, é enfatizado na legenda, quando é dito que o bando do Lampião “foi massacrado no interior de Sergipe”.

No texto verbal mais amplo, próximo da imagem, o termo *cangaceiro* que referiria aquele que pratica o cangaço, não é utilizado, sendo de certo modo substituído pela expressão *bandido social*, que pode ser lida já no início do primeiro parágrafo: “o bandido social é, em geral, membro de uma sociedade rural atrasada em que predomina a grande propriedade” (MOCELLIN, 2004, p. 34). Esta ruralidade da região Nordeste também é salientada, quando o *bandido social* é diferenciado do *bandido comum*, pois conforme a narrativa “é um camponês comum, que, por algum motivo, foi injustiçado pelos poderosos locais, ou um rebelde contrário à ordem vigente e que, por isso, é admirado, ajudado e protegido pela população” (MOCELLIN, 2004, p. 34); ou seja, em significativa medida, o referido fora da lei teria origem campesina.

Na narrativa em questão, o *bandido social* seria ele próprio evidência de limites e contradições de uma sociedade agrária. No último parágrafo da construção textual, se encontra a afirmativa de que o *banditismo social* “foi [...] uma prova da decadência do latifúndio semifeudal que imperava no sertão. Era um tipo de rebelião primária, sem objetivos políticos definidos” (MOCELLIN, 2004, p. 34). A expressão semifeudal, de certa forma relaciona – incorrendo num certo anacronismo – a ordem social-econômica do sertão nordestino com aquela que se encontraria na Europa Ocidental na Idade Média e que era eminentemente agrária e baseada na exploração de milhares de camponeses/as em condição servil. A ordem feudal medieval é interessante enfatizar, seria paulatinamente colocada em xeque por um processo no qual as cidades e o comércio se ampliam, tornando mais evidentes os limites do modelo rural feudal.

A denominação de “rebelião primária” à ação dos *bandidos sociais* “ampliaria” a desqualificação dos mesmos, pois referiria uma rebeldia menos elaborada, a qual sequer teria objetivos políticos definidos.

Nesta construção discursiva relativa ao cangaço, como na concernente a indústria e pecuária e como na pertinente a Guerra de Canudos, localizamos quatro temáticas em torno das quais, historicamente, vêm se constituindo variados textos que propiciariam imaginar o Nordeste

a partir do espaço sertanejo, quais sejam: o coronelismo, o messianismo, a seca e o cangaço. O sujeito nordestino parece ser constituído, no decorrer das abordagens textuais analisadas, como um sujeito rural, o *outro* do urbano, do moderno, aquele que, quando procura se industrializar é “pela mão de um coronel”, e que, quando submetido a injustiças, resiste seguindo líderes messiânicos ou se dedicando a bandidagem. Estas temáticas, como observado anteriormente na subseção 2.7.2 do presente trabalho, seriam importantes para reflexões relativas a estereótipos e preconceitos que atingiriam os/as nordestinos/as.

As práticas sócio-culturais que permitiram a materialização do Nordeste emergiram no âmbito de elites econômicas e políticas, “ligadas às atividades agrícolas e agrárias tradicionais, como à produção do açúcar, do algodão ou ligadas à pecuária” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 90). Os grupos politicamente mais empoderados, no espaço que viria a ser o Nordeste, perceberam que as secas e as misérias delas decorrentes propiciavam argumentos para a obtenção de recursos, “em nome de socorrer as vítimas do flagelo, obras públicas, em nome de empregá-los em trabalho regular ou cargos públicos, em nome de organizar e promover a distribuição dos socorros” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 92).

É sob o período de governo de Epitácio Pessoa, oriundo de um Estado do Norte, que emergiria a idéia de Nordeste, num momento em que os dois Estados hegemônicos na política nacional tiveram dificuldades para estabelecer quem governaria a República, propiciando uma “fresta política”, pela qual Epitácio chegaria à presidência do país. O Nordeste nasce “associado à ocorrência do fenômeno das secas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 99) e, deste modo, quando as chuvas escasseiam no Nordeste, e a água se torna insuficiente para a população, fala-se de seca, mas quando o mesmo ocorre em outras regiões, entretanto, refere-se “estiagem”.

A ruralidade – em que pesem suas especificidades em diferentes contextos sócio-históricos – que parece impregnar as construções textuais em questão, referida pelo personagem coronel, pela imagem do sertão como lugar de seca, miséria e messianismo, bem como pelo cangaceiro/bandido social que seria integrante de uma ordem sócio-econômica rural atrasada, atravessaria a própria construção e existência do Nordeste, e, portanto, seria produtiva nos processos de constituição de sujeitos nordestinos. Tais sujeitos estariam ancorados à condição de *outros*, nas representações dos artefatos pedagógicos em questão, em significativa medida pela produtividade de discursos imbricados no processo de criação e recriação do Nordeste? As representações analisadas seriam casos isolados na narrativa dos artefatos de História do Positivo,

e se deveriam, até certo ponto, ao fato de se localizarem numa abordagem relativa à República Velha, período no qual a urbanização e “industrialização” se desenvolvem a passos mais largos na região Sudeste?

No 4º volume da 2ª série da disciplina de História, se encontram as próximas construções textuais que passo a analisar; a primeira na unidade de trabalho *A República Populista: 1946-1964*, relacionada ao governo de Juscelino Kubitschek, e a segunda na unidade de trabalho *Brasil: de Castelo a Lula*, concernente a vitória de Lula nas eleições de 2002.

No início da construção histórico-discursiva relativa ao governo de Juscelino Kubitschek (JK), pode-se ler: “Juscelino, em seu mandato, procurou justificar o *slogan* de sua campanha eleitoral: 50 anos de progresso em cinco de governo. Na verdade, durante a gestão de Juscelino, o Brasil apresentou um efetivo crescimento econômico com uma ampla expansão do setor industrial” (MOCELLIN, 2004, p. 28). Após o parágrafo em que se encontram as duas afirmativas citadas, localiza-se uma imagem – Fig. 41 – na qual JK é conduzido em um carro com capota conversível, que parece ser um Fusca, em cuja legenda é referida a *origem mineira* de JK, bem como, mais uma vez, o seu *slogan* na campanha à presidência da República.

FIGURA 41 – JK NUM FUSCA CONVERSÍVEL



“50 anos de progresso em cinco de governo” foi o *slogan* do mineiro JK nas eleições de 1955.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/2ª série E.M., p. 28.

A imagem de JK no interior do Fusca, de certo modo, se articularia com o que seria uma das importantes realizações de seu governo, conforme a abordagem, qual seja: “a implantação da indústria automobilística” (MOCELLIN, 2004, p. 29). O governo de Juscelino, segundo a

narrativa, protagonizaria a “construção da Rodovia Belém-Brasília, a criação do Conselho Nacional de Energia Nuclear [e a] construção das usinas hidrelétricas de Furnas e Três Marias” (MOCELLIN, 2004, p. 29). O governo JK, aparentemente, é representado empenhado na materialização de condições estruturais que permitiriam um determinado tipo de desenvolvimento econômico, o qual seria historicamente, associado ao universo urbano, ao moderno, ao progresso.

Parece interessante, entretanto, que dentre as realizações do governo JK evidenciadas na abordagem do artefato pedagógico, encontre-se em destaque – pelo negrito – a seguinte: “criação da **SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste)**” (MOCELLIN, 2004, p. 29). No último parágrafo da abordagem relativa ao governo de Juscelino, é referido “o descaso com o Nordeste” (MOCELLIN, 2004, p. 29). A ênfase na criação da SUDENE seria uma forma de evidenciar que a instituição da Superintendência foi um passo positivo, mas isolado, do governo em relação ao Nordeste?

Após a referência à criação da SUDENE, no parágrafo posterior é dito que “desde a Proclamação da República, visando à integração nacional, desejava-se transferir a capital para a região central do país” (MOCELLIN, 2004, p. 29) e, logo a seguir, Juscelino é apontado como aquele que inaugurou Brasília, a nova capital construída no Planalto Central, a qual foi “planejada em estilo moderno, pelos arquitetos **Oscar Niemeyer e Lúcio Costa**” (MOCELLIN, 2004, p. 29). A imagem do Palácio do Planalto, então, pode ser vista, como que exemplificando o estilo moderno que atravessaria o projeto da nova capital. Juscelino estaria representado como um sujeito que fez e que representaria o moderno?

No final do texto, é salientado que o período do governo de JK foi de total liberdade política, sendo dito que “durante sua gestão, não havia presos políticos, fato relevante num país, onde, até então, as liberdades foram quase sempre cerceadas” (MOCELLIN, 2004, p. 29). Juscelino, aparentemente está representado como aquele que governa modernizando e/ou inovando não apenas no âmbito da infra-estrutura e da economia, mas também no campo político. Por fim, são apresentados três pontos negativos do governo Kubitschek: além do descaso com o Nordeste, já mencionado, a inflação e uma dada submissão a interesses estrangeiros.

Uma fotografia de 1958, concernente a uma linha de montagem da Volkswagen – localizada em São Bernardo do Campo/SP – encerra a construção textual. Na imagem podemos ver Fuscas em processo de fabricação, automóvel no qual provavelmente JK é representado no

início da abordagem relativa ao seu governo. Na legenda deste último texto imagético é informado que “com Juscelino, tivemos a instalação de várias montadoras [seriam as de automóveis] em nosso país” (MOCELLIN, 2004, p. 29). Uma vez mais, Juscelino parece representado como um sujeito que modernizou o país. O *mineiro* JK, sujeito da região Sudeste, representaria a norma, no âmbito das representações de brasileiros na apostila?

No caso analisado a seguir, também encontramos uma representação relacionada a um presidente do Brasil. Pode-se ver uma imagem – Fig. 42 – de Lula segurando a bandeira do Brasil, ao lado de um texto verbal que trata de sua vitória eleitoral nas eleições de 2002.

FIGURA 42 - LULA



FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/2ª série E.M., p. 39.

No primeiro parágrafo, após o subtítulo “*AGORA É LULA*”, é possível ler que: “Luís Inácio ‘Lula’ da Silva, pernambucano, operário persistente, obstinado e líder carismático venceu as eleições presidenciais de 2002 com mais de 50 milhões de votos” (MOCELLIN, 2004, p. 39). A *origem geográfica, pernambucana*, é a primeira informação acerca de Lula, e as características que lhe são atribuídas não seriam as mais valorizadas e lisonjeiras em nosso tecido sócio-cultural.

A persistência poderia significar constância, mas também teimosia; a obstinação poderia ser firmeza, mas também, como a persistência, teimosia e, o carisma poderia ser visto como um dom, como algo de que o sujeito dispõe sem esforço. As duas primeiras características atribuídas a Lula seriam mais relacionadas à resistência e, quanto ao carisma, relacionar-se-ia a algo que o sujeito teria como que intrinsecamente; assim, tais qualidades ocupariam um lugar menos significativo na relação com atributos que evidenciem uma maior sofisticação no uso do intelecto.

No parágrafo seguinte, em que se encerra o pequeno texto verbal, pode-se ler: “semeou esperanças, porém todos nós somos conscientes de que só por nossa participação na vida política e social construiremos um país onde o exercício da cidadania seja pleno” (MOCELLIN, 2004, p. 39). A vitória de Lula, considerando-se o que é dito neste parágrafo e no anterior, parece advir basicamente da persistência, da obstinação, do carisma do líder político e de ter semeado esperanças, pois o texto não salienta, sequer, um aspecto do projeto do candidato Lula. A narrativa não favoreceria que os/as estudantes pensassem que as esperanças referidas foram semeadas a partir do jeito carismático de Lula? O triunfo eleitoral de Lula não estaria representado, até certo ponto, como que oriundo de uma relação entre eleitor/a e candidato, estabelecida no campo da emoção, fundamentada no efeito do carisma de Lula sobre os/as eleitores/as? A referência à necessidade de participarmos (população) na vida política e social, no sentido de construir um país que propicie exercício de cidadania pleno, ainda que por um lado seja positivo, por outro lado, na construção textual em questão, não relativizaria a força política do líder recém eleito? Ou: não estaria dito “nas entrelinhas” que, “apesar” de ter sido eleito “um operário” para a presidência da República, há algo mais a fazer no sentido de construir um país “onde o exercício da cidadania seja pleno” (MOCELLIN, 2004, p. 39)?

Atentando novamente à narrativa relativa ao governo de JK, nela seria evidenciado que no seu governo não havia presos políticos, e isto seria importante, à medida que no Brasil “as liberdades foram quase sempre cerceadas” (MOCELLIN, 2004, p. 29). No parágrafo seguinte é informado que os rebeldes de Aragarças e Jacareacanga “foram anistiados pelo presidente” (MOCELLIN, 2004, p. 29). Ora: a falta de melhores condições políticas para o pleno exercício da cidadania, que ocorreria até aquele momento, não é analisada, e, de certo modo, a abordagem da questão se encerraria quando é evidenciada a ação política de JK, no sentido de propiciar o que seria uma maior liberdade de expressão, ao ponto de anistiar rebeldes que se opunham a seu governo. Isto parece significativo, pois num dado recorte da construção histórico-discursiva do caderno apostilado, o sujeito representado, no caso JK, parece resolver individualmente a falta de liberdade para o exercício de cidadania, e, noutro momento, no caso da abordagem relacionada à Lula, o sujeito eleito à presidência da República com 50 milhões de votos parece evidenciar uma vitória, que parece ser principalmente dos/das cidadãos/ãs, os/as quais, entretanto, teriam de continuar participando da vida sócio-política para construir um país, no qual a cidadania pudesse ser exercida de forma plena.

Não desqualificando a vitória dos/as cidadãos/ãs ao escolherem Lula, a articulação das qualidades atribuídas a Lula com a ênfase no papel dos cidadãos, não comporia uma representação de um sujeito menos empoderado politicamente, em relação à JK? A representação do sujeito Lula/*pernambucano* não estaria em *déficit*, na relação com a representação do sujeito JK/*mineiro*?

Alargado o critério de seleção dos casos analisados na categoria *Brasileiros/as marcados/as pela origem geográfica*, de modo a envolver também abordagens em que a origem geográfica do sujeito representado seria evidenciada apenas na textualidade verbal mais ampla da narrativa histórica, se encontraria, provavelmente uma condição de *déficit* dos sulistas representados em relação aos sujeitos representados como do sudeste. Um exemplo neste sentido se localizaria no recorte da narrativa histórica relativo à Guerra do Contestado no 4º volume da 3ª série do Positivo, no qual é possível ler: “nas terras sulinas, desde meados do século passado, era comum a figura de monges, indivíduos ascéticos e místicos, que faziam as vezes de médicos, padres e conselheiros, naquelas regiões ermas” (MOCELLIN, 2004, p. 10). Na construção histórico-discursiva da apostila em questão, sulistas e nordestinos parecem representados com atributos semelhantes.

Na presente categoria de análise, as representações de diferentes sujeitos, marcados pela origem geográfica, se corporificariam sob condições assimétricas, numa narrativa que colaboraria para a (re)criação de desigualdades sócio-culturais. Com base nas análises desenvolvidas, em relação aos textos das categorias *Representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais* e *Brasileiros/as marcados/as pela origem geográfica*, poder-se-ia imaginar que circularia o já referido racismo de tipo diferencialista no tecido discursivo dos artefatos pedagógicos analisados, racismo, que se (re)criaria em narrativas multiculturalistas.

Este tipo de racismo pode emergir não apenas nas representações de sujeitos de diferentes nacionalidades, de diferentes continentes, de diferentes regiões de um mesmo país, mas também, em representações de outras tantas posições de sujeito, como a de velho. Assim, valho-me a seguir, de outra categorização que pode abarcar representações de sujeitos relacionados a diferentes espaços sócio-culturais.

4.3.3. Representar o velho pode ser produtivo

Nesta categoria, analiso construções textuais nas quais se encontram representações de sujeitos velhos. Atento inicialmente para a construção textual intitulada *A Proclamação da República*, localizada na unidade de trabalho cujo título é *A República Velha*.

A abordagem, nos parágrafos próximos à caricatura relativa à D. Pedro II – Fig. 43 – enfatiza o avanço do republicanismo em meio ao processo de crise do regime imperial – que “na década de 80 do século XIX, [...] perdera o apoio dos liberais progressistas, dos militares, do alto clero [...] dos fazendeiros paulistas, que lutavam pela instauração de uma República federalista [...] dos escravocratas [...]” (MOCELLIN, 2004, p. 25) e de militares – e a influência do positivismo entre os militares brasileiros.

FIGURA 43 – D. PEDRO II



Durante o Segundo Império houve ampla liberdade de imprensa. Na caricatura, D. Pedro II era apresentado como um imperador velho e cansado, alheio aos problemas do povo brasileiro.

FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 3/2ª série E.M., p. 25.

Considerando-se que, na legenda, pode-se ler que “houve ampla liberdade de imprensa” no período de governo de D. Pedro II, e que “D. Pedro era apresentado como um imperador velho [...]”, é imaginável que a caricatura seja da época do IIº Reinado, embora não haja referência quanto ao período no qual a imagem foi materializada.

A legenda do texto imagético favoreceria que o/a leitor/a pensasse o imperador como um sujeito “velho e cansado e alheio aos problemas do povo brasileiro”, mas, para além do foco proposto pela legenda, a representação do imperador não poderia ser imaginada, também, como uma metáfora da monarquia, que, conforme o texto verbal perdia apoio político de variadas forças políticas? A caricatura propicia o uso de metáforas em abordagens críticas, que podem ser

tanto politicamente contundentes pelos efeitos que podem produzir, quanto “engraçadas” simplesmente.

Nos parágrafos posteriores à caricatura de D. Pedro II, a narrativa avança até o momento de queda do rei e da monarquia, como se pode ver a seguir: “A Proclamação da República acabou ocorrendo por meio de um golpe militar, com a derrubada do Gabinete do Visconde de Ouro Preto. [...] No dia 17 de novembro, o Imperador e sua família partiram para o exílio” (MOCELLIN, 2004, p. 26). A representação de sujeito velho, em questão, parece articulada a uma condição de *déficit* e a alguém/algo que estaria no ocaso, próximo do final. Na representação do rei deposto, o *déficit* se expressaria na sua falta de fôlego para exercer a função de governante, assim como para atentar aos problemas do “povo”, pois seria um sujeito cansado, limitado pela sua condição de velho. O monarca estaria representado, também na condição de quem vive o seu ocaso, à medida que seu governo é representado no “apagar das luzes”, em crise, e seu exílio materializa o fechamento do processo de crise e de fim da instituição *monárquica brasileira*.

D. Pedro II também é referido como velho, num texto do 4º volume da 3ª série, localizado, como no caso anterior, numa abordagem relativa à República Velha, mais especificamente, na introdução da unidade de trabalho que trata deste período da república brasileira.

A menção ao monarca, única no texto, é a seguinte: “A *república Velha adveio de um golpe militar que destronou, em 15 de novembro de 1889, o velho imperador D. Pedro II*” (MOCELLIN, 2004, p. 6). Novamente, estaríamos diante de uma representação de sujeito velho, articulada a um momento de fim, pois seu reinado foi abortado por um golpe militar, e, deste modo, ocorre o fim da instituição *monárquica brasileira*.

Em outra construção textual, agora do 3º volume da 2ª série, subtitulada *A sedição do Padre Cícero*, no âmbito da unidade de trabalho intitulada *Movimentos sociais e contestações durante a República Velha*, a representação de velho articular-se-ia à decadência da condição de líder político de Padre Cícero e à sua morte física.

A representação se encontra em um texto verbal, que evidencia dados da biografia do Padre Cícero, salientando que se tornou “o **coronel dos coronéis do Cariri**. [...] Até os cangaceiros o respeitavam: Lampião o chamava de padrinho e tinha uma profunda devoção pelo velho sacerdote” (MOCELLIN, 2004, p. 35). Logo após ser referido como velho sacerdote, no parágrafo seguinte é dito que: “o prestígio político do taumaturgo do sertão seria abalado com a

Revolução de 30, a ponto de não ser eleito o seu candidato para a Assembléia Constituinte de 1934. O ‘milagreiro’ do sertão morreu nesse mesmo ano” (MOCELLIN, 2004, p. 35). Uma vez mais, a condição de velho como que prenuncia o ocaso político e a morte física.

Os dois últimos casos que passo a problematizar, nesta categoria de análise, se encontram no âmbito de construções textuais que abordam o retorno de Getúlio Vargas à presidência da República, pela via eleitoral, em 1950, sucedendo o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

Na unidade de trabalho *A República Populista: 1946-1964* – 4º volume da 2ª série – a gestão de Dutra é caracterizada de forma breve, sendo enfatizado que “Eurico Gaspar Dutra foi incapaz de formar lideranças políticas novas e preparadas para a redemocratização. Por essa razão, Vargas retornou triunfalmente por meio de eleições” (MOCELLIN, 2004, p. 27). Na construção histórico-discursiva, Getúlio Vargas parece obter seu triunfo, pelo menos em parte, em decorrência do que Dutra não realizou. Entretanto, na sequência da abordagem é evidenciado que “inclusive, havia uma marchinha carnavalesca que comemorava a volta de Vargas por via eleitoral, que dizia: **‘Bota o retrato do velho, bota no mesmo lugar, o sorriso do velhinho faz a gente trabalhar’**” (MOCELLIN, 2004, p. 27). De certo modo o velho ou velhinho – Vargas – conforme a marchinha, teria uma força que adviria de seu sorriso, ou seja, oriunda de uma manifestação de sentimento que faria as pessoas trabalharem.

Ainda no âmbito do texto relativo ao governo de Dutra, é dito que “**Getúlio Vargas**, tendo como vice **Café Filho**, venceu as eleições presidenciais [de 1950] com certa facilidade” (MOCELLIN, 2004, p. 27). Então, logo após uma fotografia de Frei Mojica na inauguração da TV Tupi, pode-se ler o subtítulo do texto seguinte, que trata do governo de Vargas na década de 1950: *PRESIDÊNCIA E SUICÍDIO (1951-1954)*. Uma vez mais a representação de velho, como que se materializaria num personagem que vive um momento de crise, que culmina com a morte física, o que, aliás, com algumas nuances, também ocorreria na outra construção textual que analiso logo a seguir, localizada no 4º volume da 3ª série. Ao lado do citado subtítulo, há uma imagem que mostra Getúlio descendo de um avião, e Gregório Fortunato – figura central na crise que levaria Vargas ao suicídio – aparentemente o aguardando junto da escada do avião.

FIGURA 44 – FORTUNATO E VARGAS



Gregório Fortunato e Getúlio Vargas
 FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/2ª série E.M., p. 27.

Na abordagem que se encontra a partir do subtítulo *PRESIDENTES E PERÍODOS*, que trata da eleição de 1950, localizada no 4º volume da 3ª série, na unidade de trabalho *Brasil: de Getúlio a Lula*, lê-se que “**Getúlio** venceu as eleições, retornando ao poder. O velho caudilho adotou uma política nacionalista que culminou na criação da Petrobras” (MOCELLIN, 2004, p. 31). A palavra *caudilho*, na expressão *velho caudilho*, referiria, ela própria, um tipo de líder com características que seriam mais comuns num tempo passado; deste modo o termo *velho*, antes da palavra *caudilho*, como que evidenciaria a condição de um líder *à moda de um tempo passado*.

A construção discursiva segue enfatizando que Vargas sofreu “forte oposição das Forças Armadas, da imprensa e da UDN (União Democrática Nacional) [e] caminhava para um melancólico final de mandato” (MOCELLIN, 2004, p. 31). Logo a seguir, é abordado o atentado da rua Toneleros, a exigência da oposição pela renúncia do presidente da república e, por fim pode-se ler que “Getúlio Vargas preferiu renunciar à vida, suicidou-se na manhã do dia 24 de agosto de 1954” (MOCELLIN, 2004, p. 31). Próximo desta frase é possível observar a imagem de Vargas sendo velado.

FIGURA 45 – VELÓRIO DE VARGAS



Velório de Getúlio Vargas – 1954
 FONTE: MOCELLIN, 2004, v. 4/3ª série, p. 31.

O velho seria representado nos textos analisados, como lugar de crise, de término ou de morte, pois: D. Pedro II perde o trono e, com isto, ocorre o fim da instituição monárquica no Brasil; o “coronel” Padre Cícero teve seu prestígio político fragilizado, não elegeu seu candidato a Assembléia Constituinte de 1934 e faleceu logo a seguir, e Getúlio Vargas enfrenta uma crise política que coloca em risco sua permanência à frente do governo, e comete suicídio. As representações de velho, problematizadas, seriam atravessadas por discursos que abarcariam um racismo baseado na condição etária? O velho, na construção discursiva dos artefatos em questão, seria o *outro*, em relação àquele que representaria a mudança e/ou o progresso?

Após as análises desta terceira categoria, concernente às representações de sujeitos velhos, o multiculturalismo e o racismo que constituiriam a narrativa problematizada, não me pareceram novidades; aliás já não estariam há um significativo tempo presentes nas narrativas dos livros didáticos de História? Revisitando as análises que desenvolvi no decorrer de minha dissertação, perguntei-me: as representações de gênero que problematizei em três livros didáticos de História/Ensino Médio, não se encontravam em narrativas multiculturalistas atravessadas por um racismo diferencialista?

Baseio-me nas breves análises apresentadas nestas subseções do capítulo quatro, sem ampliá-las para além do que havia no projeto desta tese, pois tais análises seriam suficientes para evidenciar que a diversidade representada nas capas das apostilas do Positivo – impressas para o

ano letivo 2008 – não significaria valorização e respeito, sob o ponto de vista político, das diferenças culturais que seriam representadas na narrativa histórica das apostilas, mas sim que tais diferenças nos referidos artefatos pedagógicos serviriam de matéria-prima para a (re)criação de desigualdades sócio-políticas.

Perceber-se-ia com base nos casos analisados da narrativa das apostilas do Positivo, impressas em 2008, que a referida construção histórico-discursiva, como aquelas que em geral se encontram nos livros didáticos, representaria determinados sujeitos em condição política privilegiada em relação a *outros*. Assim, na narrativa histórica destas apostilas, se localizaria como que inscritos em determinados sujeitos e povos a corrupção, a venalidade, o exotismo, a culpa por seus males, pela sua miséria, marcas relacionadas às origens geográficas e a condição de quem se encontraria no âmbito de organizações sócio-político-econômicas “atrasadas”.

Em larga medida os “alicerces” que pautariam a organização e o desenvolvimento das narrativas históricas das apostilas e dos livros didáticos parecem ser fundamentalmente os mesmos. A existência de alicerces “comuns” entre os livros didáticos e as apostilas – ambos seriam imaginados como portadores de verdades prestigiadas – dos sistemas de ensino, entretanto, não diminuiria a importância de análises de representações de *outro* nas apostilas dos sistemas, à medida que a problematização de tais representações pode colaborar para reflexões concernentes aos processos de constituição de sujeitos “reais”.

A “diferença” entre os livros didáticos e as apostilas, a julgar pelos artefatos pedagógicos analisados neste trabalho, não estaria nas narrativas históricas de uns e de outros artefatos, mas no que implicaria comprar um livro didático ou os produtos e serviços de um sistema de ensino: quem compra o livro compra um artefato – que até pode abarcar recursos *on-line* em um portal – e quem compra os produtos e serviços de um sistema de ensino, compra, também, uma lógica empresarial – que embasa a constituição e normalização de alunos e alunas – sob a qual a escolarização é oferecida.

4.4. A UM PASSO DA CONCLUSÃO: PANACEIA E GERENCIAMENTO

Num tecido sociocultural atravessado pela governamentalidade neoliberal, enformado por um poder que se (re)criaria no mercado, na concorrência e na empresa, as apostilas analisadas se

encontrariam no interior de sistemas de ensino que ofereceriam às escolas condições para a enformação ou (re)criação da enformação na condição de empresas.

Tais sistemas de ensino se constituiriam sob uma lógica empresarial, envolvendo *kits* de produtos – dentre os quais as apostilas – e serviços que possibilitariam a organização e a padronização dos conteúdos a serem trabalhados e de determinadas práticas pedagógicas. Nos sistemas de ensino Positivo e SER, as apostilas ocupariam o lugar dos tradicionais livros didáticos nos processos de escolarização, em meio a outros artefatos pedagógicos baseados em diferentes tecnologias – como os textos eletrônicos que podem ser acessados nas telas dos portais. As apostilas parecem ter significativa importância para a utilização de variados produtos e serviços dos sistemas, pois o uso destes, em dados casos como que decorreria de necessidades e/ou de possibilidades que surgiriam no âmbito do uso daquelas, como por exemplo: estudando um determinado conteúdo na apostila do sistema Positivo, o/a aluno/a sente necessidade de realizar leituras complementares, então se serve de um código e/ou endereço eletrônico oferecido neste artefato, que lhe permitirá acesso a um ou mais textos eletrônicos no Portal Educacional.

As práticas pedagógicas propiciadas pelos sistemas de ensino parecem atravessadas por um modelo de gerenciamento e de controle dos processos pedagógicos. Aliás, a noção de gestão – que é um modo de administrar – atravessaria os sistemas de ensino, constituindo um modo de escolarização, que seria próprio de um capitalismo leve, em tempos de modernidade líquida. A noção de gestão se disseminaria em contextos sociais matizados pela impossibilidade de “pensar e planejar para além do presente”, diversamente da noção de administração que poderia ser imaginada como mais associável ao universo da modernidade sólida e, portanto, sendo mais pensável no âmbito de contextos sociais que permitiriam “pensar e planejar no longo prazo”.

Assessorias por telefone, por e-mail e/ou realizadas pessoalmente, voltadas a auxiliar os/as professores/as na utilização dos artefatos pedagógicos – como as apostilas – dos sistemas Positivo e SER, permitiriam um dado gerenciamento das práticas pedagógicas. As próprias orientações – Figs. 46 e 47 – quanto a como trabalhar os conteúdos desenvolvendo determinadas práticas pedagógicas – considerando a carga horária de cada disciplina – encontradas nos cadernos apostilados endereçados aos/as professores/as, parecem favorecer uma padronização e um dado gerenciamento das práticas docentes.

FIGURA 46 – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

EM33

1

Historia

Orientações Metodológicas do 3º volume

11 – AS REVOLUÇÕES BURGUESAS

Nestas unidades introdutórias do bimestre, pretende-se inserir o aluno no conjunto de transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que marcaram o início do mundo contemporâneo.

O conceito de revolução, desenvolvido por Hannah Arendt e também com base na obra do historiador inglês Eric Hobsbawm, ficam presentes nas noções de ruptura e transformação do mundo do chamado “Antigo Regime” para o mundo burguês.

Ao professor cabe deixar cientes os alunos da importância desses movimentos que marcaram a história e mudaram a vida dos homens do Ocidente.

Sugestão de número de aulas: 4 aulas

Conhecimentos privilegiados

- Análise da superestrutura ideológica que gerou as revoluções burguesas
- Caracterização da infra-estrutura econômica que contribuiu para o processo revolucionário
- Caracterização das peculiaridades do caso inglês e francês
- Descrição dos referidos processos históricos
- Análise das conseqüências das revoluções na história do mundo ocidental

Sugestões para os professores:

FILMES

Cromwell (Inglaterra, 1970). Direção: Ken Hughes.

Danton: o processo da revolução (França, 1982). Direção: Andrzej Wajda.

A noite de Varennes (França, 1981). Direção: Ettore Scola.

Bibliografia

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **A grande Revolução Inglesa: 1640-1780**. São Paulo: Hucitec, 1996.

GODECHOT, Jacques. **A Revolução Francesa: cronologia comentada (1787-1799)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

HILL, Christopher. **O eleito de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LEFEBVRE, Georges. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Ibrasa, 1966.

SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

VOVELE, Michael (direção). **O homem do Iluminismo**. Lisboa: Editorial Presença, 1997.



NA INTERNET

– Página 2

www.saibamais.com.br/em33his1

Apresenta a história e os principais representantes do Movimento Iluminista.

www.saibamais.com.br/em33his20

A partir de uma linha do tempo, busque informações e acompanhe o processo das Revoluções Inglesas do século XVII.



NA INTERNET

– Página 7

www.saibamais.com.br/em33his19

Responda a questões de vestibular sobre o movimento iluminista.

www.saibamais.com.br/em33his18

Responda a questões de vestibular sobre as Revoluções Inglesas do século XVII.



NA INTERNET

– Página 8

www.saibamais.com.br/em33his17

Responda a dezenas de questões de vestibular sobre esses temas.

Baseando-se nas orientações metodológicas oferecidas aos docentes para o trabalho com a unidade *As revoluções burguesas*, evidenciadas na figura 46, os/as professores/as trabalhariam em sala de aula, como que colaborando para a (re)criação de determinados conteúdos no ensino de História, bem como no sentido de (re)criar maneiras de pensar e tratar o próprio ensino de História.

Podem-se observar ícones – com os já referidos endereços eletrônicos – nesta figura, que representam, nas apostilas analisadas do Positivo, a existência de abordagens textuais e de atividades no portal do Sistema Positivo. A presença de tais ícones com os referidos endereços neste artefato destinado aos/as professores/as, de certo modo exemplificaria o que salientei anteriormente: que a partir da utilização da apostila seriam como que possibilitadas outras práticas pedagógicas com outros artefatos pedagógicos.

Atentando à figura 47, encontramos uma *sugestão* de aula oferecida no Guia do Professor – localizado no caderno apostilado do 3º ano do Ensino Médio – do sistema SER, que abarcaria como no caso anterior – relativo a uma unidade de trabalho de uma apostila do Positivo – um modo de imaginar e de abordar os conteúdos que seria propiciado aos/as professores/as. Até mesmo as páginas nas quais se encontrariam os textos que seriam trabalhados com os/as alunos/as na apostila *Brasil VII*, são evidenciadas. Também parece significativo que ao final da aula *sugerida* há até mesmo uma tarefa para os/as educandos/as realizarem em casa.

FIGURA 47 – SUGESTÃO DE AULA/SER

Aula 15 “Brasil e Belíndia”; “Construir uma nação mais ética e democrática”; “Massacre na praça da Paz Celestial” p. 47-9

Objetivo

- Refletir sobre alguns problemas sociais do Brasil.

Procedimentos

Problematize o significado de *Belíndia* e as condições que cercam essa expressão cunhada em 1970.

Enfatize o IDH brasileiro e sua posição vergonhosa no *ranking* mundial.

Debata com os alunos as condições dos baixos índices do IDH brasileiro.

Peça que comentem a foto da fila de desempregados (p. 47).

Problematize o significado da construção de uma nação ética e democrática.

Descreva o quadro brasileiro mostrado pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Faça a leitura coletiva de “Massacre na praça da Paz Celestial” e peça aos alunos que comentem o texto e a imagem desse boxe (p. 49).

Debata com os alunos a seguinte questão: “O país que temos, que país queremos e como vamos construí-lo!”.

Proponha aos alunos que elaborem uma síntese das discussões.

Para casa

Elaboração de um texto com as seguintes palavras e expressões: inflação – neoliberalismo – IDH – desigualdade social – ditadura militar – revolução.

FONTE: AZEVEDO; SERIACOPI, 2007, Br. VII/3ª série E.M., p. 11.

Ainda que as orientações metodológicas – figura 46 – e a aula sugerida no Guia do Professor – figura 47 – possam contribuir para uma padronização de conteúdos e práticas pedagógicas, pergunto: os/as professores/as se submeteriam na maioria das vezes às práticas oferecidas pelos sistemas de ensino?

Até certo ponto, parece pensável que esta organização *a priori* do trabalho do/a professor/a, oferecida pelos sistemas de ensino, e significativamente baseada nas apostilas, se (re)criaria, pelo menos em parte, como uma panaceia semelhante à que atravessaria representações concernentes aos livros didáticos. Afinal, o livro didático vem sendo pensado em muitas instâncias como um recurso que poderia propiciar uma dada qualidade aos processos de escolarização, mesmo em situações nas quais houvesse a carência de professores/as qualificados/as. Assim, os possíveis benefícios que adviriam do livro didático e de seu uso seriam como que superestimados. Aliás, práticas governamentais, bem como políticas de agências internacionais de financiamento educacional aparentemente vêm contribuindo no sentido de reforçar essa ideia do livro didático como panaceia. No caso das representações relativas aos sistemas de ensino, algumas parecem atravessadas por uma concepção: a de que a organização propiciada pelos sistemas às práticas docentes, em larga medida ancorada no uso de determinados artefatos – como as apostilas – e assessorias pedagógicas aos/as professores/as, permitiria uma escolarização de qualidade, como que evitando fragilidades no trabalho em sala de aula que poderiam decorrer da possível *falta de qualidade profissional dos/as docentes*.

Em relação às apostilas dos sistemas de ensino – para além das analisadas – encontram-se tanto abordagens que indicariam resultados positivos de estudantes que as teriam utilizado – como no caso de estudo, em passado recente, patrocinado pela Fundação Lemann – quanto matérias jornalísticas e declarações que denunciariam a falta de qualidade de apostilas de sistemas de ensino fornecidas nos últimos anos às escolas de redes públicas de ensino.

Curiosamente, assim como haveria casos em que livros didáticos de mesma editora teriam melhor qualidade quando endereçados aos/às alunos/as de escolas de redes privadas, em relação aos endereçados aos/às estudantes de escolas de redes públicas, também haveria casos nos quais as apostilas de um mesmo sistema teriam qualidade diferente conforme os endereçados. Determinadas empresas de sistemas de ensino ofereceriam às escolas de redes públicas, apostilas de menor custo e qualidade, em comparação com os artefatos que se destinariam às suas próprias escolas e/ou às suas escolas conveniadas de redes privadas de ensino. Deste modo, assimetrias que se (re)criariam historicamente nos processos de produção e venda de livros didáticos – com base no endereçamento dos artefatos – também se encontrariam, ainda que sob condições específicas, nos processos de produção e venda dos *kits* de produtos e serviços dos sistemas de ensino.

Considerando-se que a narrativa histórica e as atividades das apostilas analisadas do sistema Positivo são parcialmente idênticas ou muito semelhantes às dos livros didáticos, e que a narrativa histórica e as atividades das apostilas do SER são *fundamentalmente* idênticas às de um livro didático, bem como que se encontrariam muitas semelhanças entre o que haveria nos referidos livros e em apostilas – guardadas as proporções – de outros sistemas, seria pensável que a lógica empresarial que embasaria os sistemas de ensino não afetaria significativamente a constituição discursiva das citadas narrativas e das atividades.

À medida que a lógica que matiza os sistemas de ensino teria a cultura como um recurso a ser explorado, não estaria em questão a constituição discursiva das narrativas ou as bases sobre as quais se assentariam as atividades, mas a utilidade das apostilas constituídas por dadas narrativas e atividades para a consecução de determinados fins, para atingir certos resultados.

Produtos de *Kits* constituídos sob uma lógica empresarial, as apostilas seriam provavelmente importantes elementos dos sistemas na competição pela conquista de consumidores, *ocupando o lugar* dos tradicionais e prestigiados – senão *aos olhos* de todos, provavelmente *aos olhos* de muitos clientes – livros didáticos. A relevância das apostilas nos sistemas de ensino, não adviria tanto da condição de produtos que podem ser vendidos, mas da condição de elementos que propiciariam captar clientes. O próprio espaço que seria utilizado para a apresentação das apostilas em dados materiais de divulgação dos sistemas Positivo e SER como que evidenciaria a significativa importância – enquanto elementos relevantes para a captação de clientes, e sob o ponto de vista pedagógico – destes artefatos dentre outros produtos e serviços destes sistemas.

De certo modo *ocupando o lugar* dos livros didáticos, as apostilas podem ser uma das *portas de entrada* para os sistemas de ensino em escolas, nas quais artefatos pedagógicos que embasam a organização de práticas pedagógicas cotidianas de ensino-aprendizagem sejam desejáveis. As apostilas analisadas do Positivo, como que facilitariam a venda de produtos e serviços do sistema de ensino, pois abarcam ícones que representam a existência de abordagens em textos e de atividades que se localizariam no Portal do Positivo. As apostilas seriam um elemento significativo na busca dos sistemas por novos consumidores, também por serem associáveis – no imaginário de professores/as, assim como dos pais e mães dos/as alunos/as – à preparação para o vestibular – e agora possivelmente ao ENEM – à medida que foram e são

historicamente muito utilizadas nos cursinhos de pré-vestibular – dentre os quais se encontraria a própria emergência de determinados sistemas de ensino.

Na lógica empresarial dos referidos sistemas, parece haver significativa atenção, tanto ao que é estabelecido e/ou sugerido em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais, quanto às avaliações oficiais, como o ENEM e o Vestibular. O cuidado com aspectos legais e com as citadas avaliações propiciaria, em dada medida, uma legitimação dos produtos e serviços dos sistemas, *aos olhos* de seus clientes e/ou potenciais clientes. O Positivo, no material de divulgação anteriormente citado no presente trabalho, salienta que elabora seus materiais didáticos, considerando os documentos oficiais citados. Já o SER como ênfase no capítulo três, apresenta suas apostilas para o ano 2010 como aprovadas pelo PNLEM, ainda que tal programa avalie a compra de *livros didáticos e não de apostilas*. No que concerne aos cuidados com as referidas avaliações, nas apostilas analisadas do SER e do Positivo, se encontram questões de vestibular em quantidade significativa. Nas várias apostilas do SER se localizam questões do ENEM, mas em número menos expressivo que as de Vestibular, e dentre as apostilas do Positivo, somente se encontram questões do ENEM no volume de 2011. As questões do ENEM parecem receber uma crescente atenção por parte dos sistemas de ensino, à medida que se amplia a relevância do Exame no universo educacional nacional. Uma expressão de tal atenção, no caso do Positivo, seria o destaque propiciado ao Projeto ENEM Positivo, na segunda capa da revista Nova Escola do mês de agosto de 2010.

Para além das apostilas, alguns produtos e serviços que constituiriam os *kits* dos sistemas Positivo e SER, seriam especialmente implicados na (re)criação das práticas de gerenciamento oferecidas pelos sistemas. O termo gerenciamento circula em um pequeno texto, relacionado ao apoio pedagógico e administrativo que o sistema Positivo ofereceria às escolas, no qual pode se ler que “a experiência educacional [da] equipe [de Coordenadores Pedagógicos Regionais], com o grande conhecimento das escolas parceiras [...], auxilia a [escola] no gerenciamento de projeções e ações a serem desenvolvidas para a conquista do potencial da [...] escola” (SISTEMA POSITIVO DE ENSINO, p. 14). Em artefatos do SER, também se encontram referências às práticas de gerenciamento, conforme segue: “os Cursos Gerenciais promovem o desenvolvimento da equipe gestora da escola e abordam temas relacionados ao marketing educacional, questões jurídicas e gestão de recursos no estabelecimento de ensino” (SISTEMA DE ENSINO SER,

2008, p. 24). A noção de gestão também se localiza nos materiais do sistema sob o tópico da formação continuada, podendo-se ler: o “Encontro Nacional de Gestores é um evento anual que reúne gestores, diretores e mantenedores de todas as escolas adotantes do SER, com o intuito de promover a troca de experiências entre as escolas, além de oferecer aos participantes palestras focadas em gestão educacional” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2009, p. 26)²⁸.

É significativa a referência a marketing educacional em materiais do SER, que apresentam produtos e serviços, pois as novas tecnologias do marketing desempenhariam um significativo papel nos processos de diversificação e intensificação de demandas, num tecido sociocultural no qual a lógica econômica tornaria o mercado essencial. Conforme Veiga-Neto (2000, p. 197) “uma boa parte da modelagem [do consumidor] pretendida pelo neoliberalismo é feita pela mídia, pelo marketing” e, as empresas que comercializam os sistemas de ensino investem de forma considerável no marketing.

Também em artefato de divulgação do Positivo há alusão a marketing, podendo-se ler que: “o serviço de Marketing do SPE [Sistema Positivo de Ensino] foi projetado para ser um aliado das Escolas Conveniadas. As campanhas desenvolvidas fazem a divulgação da marca Positivo e fortalecem a imagem da Escola Conveniada” (SISTEMA DE ENSINO POSITIVO, p. 16). Representado em práticas de marketing, o sistema de ensino é como que articulado a determinadas promessas, condições e/ou possibilidades que seriam oferecidas aos/as clientes. Os sistemas de ensino se constituiriam a um só tempo como investimento e como *objeto* de consumo, à medida que por um lado ofereceriam uma formação que poderia produzir ganhos futuros e, por outro lado seriam consumidos enquanto ideia – que abarca diversas práticas pedagógicas, produtos (como as apostilas) e serviços.

A importância dada ao marketing nos sistemas de ensino teria a ver com a própria lógica empresarial sob a qual se constituem. Em meio às reflexões sobre a campanha de marketing do Positivo atentei às práticas publicitárias dos sistemas, bem como a aspectos relacionados com a venda propriamente dita dos produtos e serviços do sistema Positivo. Se o tradicional livro didático foi historicamente vendido às escolas pelo que ele ofereceria enquanto produto²⁹, as apostilas dos sistemas de ensino são em geral vendidas como parte de uma ideia que abarca a

²⁸ Aparentemente, no texto do material de apresentação de produtos e serviços do SER, diretor de escola pode não ser gestor, à medida que no texto do artefato são referidos de forma independente, um do outro: “[...] gestores, diretores [...]” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2009, p. 26).

²⁹ Já há casos em que as editoras vendem livros didáticos com a possibilidade de trabalhar conteúdos e atividades disponibilizados através da internet.

enformação da escola numa condição de empresa, com o constante oferecimento e fornecimento de variados produtos e serviços de uma parte, a empresa que propicia o sistema de ensino, a outra, a escola da rede privada ou da rede pública municipal e/ou estadual. Com base na parceria advinda do convênio com o sistema de ensino, a escola privada oferece/vende aos pais dos/as alunos/as produtos e serviços com a marca de uma empresa parceira, mas também com a sua marca de instituição escolar.

Aliás, dentre as práticas de mercado utilizar uma mesma marca em diversos produtos já não seria incomum. No caso dos Grupos Positivo e Abril suas marcas não estariam associadas apenas as marcas dos variados produtos e serviços oferecidos nos *kits* dos sistemas de ensino, mas também à produtos que não se localizariam na área da Educação. Um exemplo neste sentido, é a marca Positivo em computadores e a marca Abril na Revista Contigo.

Num material impresso – referido no corpo do corrente trabalho – que caracteriza o sistema SER é enfatizada a presença do Grupo Abril na área da comunicação, como que potencializando a credibilidade do sistema de ensino, conforme segue: o SER “é o único [...] que possui a credibilidade do maior grupo de comunicação da América Latina – o Grupo Abril” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2009, p. 3). O sistema de ensino, a ideia a ser vendida, é articulado à condição de único merecedor da credibilidade do grupo de comunicação. No mesmo artefato, o grupo é apresentado, sendo enfatizado que ele não investiu apenas no âmbito do mercado de publicações, mas que “a Abril inovou e diversificou sua atuação por meio da televisão e da internet, colocando no ar a TVA, a primeira TV por assinatura do país, além dos canais MTV, Fiz e Ideal” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2009, p. 2). O Abril seria conforme tal material “um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação da América Latina” (SISTEMA DE ENSINO SER, p. 2). Noutro artefato, também já citado no presente trabalho, é salientado que “a Abril publica mais de 350 títulos e imprime cerca de 350 milhões de revistas por ano, para 23 milhões de leitores” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2008, p. 2). A educação, para o grupo seria um especial lugar de investimentos, pois conforme o referido material “a educação, cada vez mais importante na era do conhecimento, também se tornou uma das frentes de negócios do Grupo Abril” (SISTEMA DE ENSINO SER, 2008, p. 2). Os materiais em questão evidenciariam um significativo empoderamento do referido grupo, na condição de investidor numa área de tecnologia de ponta como a de comunicação, favorecendo que potenciais

clientes do sistema de ensino SER o pensassem como “atualizado” ou até mesmo como “lugar de novidades”, como um investimento que pode fazer a diferença.

Característica da modernidade líquida, a lógica empresarial que atravessaria os sistemas Positivo e SER – bem como outros sistemas de ensino – favoreceria a (re)criação de práticas de ensino baseadas no uso de variados produtos e serviços significativamente atravessados pelas novas tecnologias, como as que envolvem a utilização de textos eletrônicos em rede, afetando deste modo, os processos de (re)criação das apostilas no âmbito de tais sistemas.

Com seus *kits* de produtos – dentre os quais as apostilas – e serviços, os sistemas de ensino propiciariam um alinhamento das práticas escolares administrativas e pedagógicas a uma lógica empresarial – própria de uma sociedade atravessado por uma governamentalidade neoliberal – tanto no universo das escolas das redes privadas, quanto na esfera das redes de ensino públicas. Assim, as apostilas fariam parte de uma ideia que favoreceria o avanço da referida lógica – modelo em tempos de capitalismo leve – em espaços que historicamente seriam menos atravessados pela racionalidade do mercado e/ou pensados como da alçada do Estado – que estaria sofrendo redefinições concernentes às suas funções, sob a referida governamentalidade.

5. CONCLUINDO, AINDA QUE AS CONCLUSÕES SEJAM CONTINGENTES

Numa noite significativamente fria, retalhos de tecidos, ainda que constituídos de muita lã, dificilmente aquecem o suficiente. É a colcha, formada com os retalhos cerzidos uns aos outros que aquece. A eficiência da colcha está na sua inteireza, advinda de um adequado cerzimento dos diferentes retalhos: a utilização de cada retalho pode até produzir algum resultado, no sentido de amenizar a sensação de frio, mas não aquece totalmente. Valho-me desta metáfora, para evidenciar o quão importante me parece ser esta seção, na qual pretendo articular reflexões concernentes as análises desenvolvidas ao longo do corrente trabalho.

À medida que as apostilas analisadas se localizam em *kits* de produtos e serviços constituídos com base em determinadas tecnologias, atentei ao suporte das apostilas na seção intitulada *Os suportes: códices, até quando?* Então, inicialmente salientei algumas práticas que seriam possíveis no uso das apostilas, em decorrência de terem a condição de *códices*, bem como refleti quanto às condições sob as quais tais suportes constituiriam as apostilas.

Em comparação com os livros didáticos do Ensino Médio organizados como volumes únicos, enfatizei que as apostilas dos sistemas de ensino teriam uma aparência e constituição mais leve, que poderiam afetar as maneiras como seriam pensadas e utilizadas. A referida aparência, bem como a condição de artefato descartável das apostilas, as tornaria mais adequadas que o livro didático/volume único – pesado e não descartável em geral por até três anos letivos – às práticas pedagógicas voltadas à constituição de sujeitos numa sociedade de consumidores caracterizada pela obsolescência rápida dos bens. Parece-me imaginável que, no uso dos diversos volumes, possa haver uma pedagogia que ensina aos/as alunos/as a consumir num determinado ritmo, assim como a descartar as mercadorias. Os volumes leves – apostilas – com conjuntos de conteúdos não muito amplos, provavelmente colaborariam no sentido de os artefatos serem

pensados como mais flexíveis, mais adaptáveis a determinadas possibilidades de organização dos conteúdos a serem trabalhados e/ou estudados, o que seria significativo num tecido social atravessado pela governamentalidade neoliberal.

Entretanto, as citadas características das apostilas, que poderiam favorecer a (re)criação destes artefatos em meio às práticas de escolarização dos sistemas de ensino, não parecem ser suficientes para manter a hegemonia do *códice* – não apenas no universo dos sistemas – como o *suporte* no âmbito do qual se inscrevem as verdades legítimas, mais prestigiadas, cientificamente estabelecidas, relativas às diferentes disciplinas do Ensino Básico. A referida hegemonia do *códice* estaria sendo sacudida pela disseminação da virtualidade, de práticas baseadas nas novas tecnologias, em meio às mudanças em curso no mundo globalizado. No caso dos grupos Abril – proprietário do sistema SER – e Positivo – proprietário do sistema Positivo – eles próprios têm suas marcas articuladas a investimentos em produtos e serviços nas áreas de comunicação e/ou de informática.

Os sistemas de ensino SER e Positivo, em meio a tais mudanças, organizados com base numa lógica empresarial – conforme procuro destacar na seção intitulada *A localização das apostilas numa lógica empresarial* – que serve de modelo à sociedade em tempos de modernidade líquida e capitalismo leve, favoreceriam um crescente avanço das novas tecnologias dentre as práticas de escolarização de ensino Básico. As próprias apostilas em *códice* do Positivo abarcam ícones com códigos e/ou com endereços eletrônicos, que de certo modo evidenciam a existência de recursos no portal do sistema. Os *tablets* que já seriam comercializados por determinados sistemas, abarcando conteúdos e atividades que historicamente constituiriam as apostilas em *códice*, evidenciariam o avanço das referidas tecnologias não apenas no âmbito dos sistemas Positivo e SER.

A existência da apostila em *códice* nos sistemas de ensino não estaria necessariamente em *xequê*, mas o que estaria em *xequê* seria a já citada hegemonia deste suporte como lugar privilegiado de determinadas verdades. De certo modo, a heterogeneidade de produtos – cada qual demandando determinadas capacidades e/ou habilidades para o uso – constituídos sob diferentes tecnologias caracterizaria os sistemas de ensino, podendo ser úteis nos processos de constituição de sujeitos, numa sociedade de consumidores em que os sujeitos devem ter condições que lhes possibilitem constantes recomodificações, que lhes permitam ser cotidianamente “vendáveis”.

Ao que parece, estaria fragilizada a noção de apostila. Aliás, a noção de livro e a noção de apostila parecem significativamente abaladas pela ampliação de práticas baseadas em novas tecnologias, especialmente as concernentes à informática, que favorecem um uso cada vez mais significativo de textos eletrônicos. Já não pareceriam estranhas as denominações livro eletrônico ou *e-book*, como que evidenciando que o livro pode ser um artefato na condição de *códice*, mas também um artefato acessado numa tela de computador. A apostila também poderia ser pensada, neste sentido, como um artefato que pode ser constituído na condição de *códice* e/ou eletronicamente.

Na seção *As capas: lugares importantes para uma primeira impressão* analisei as primeiras e quartas capas das apostilas. Tais capas, localizadas sobre as superfícies externas dos *códices*, favoreceriam a constituição de primeiras impressões acerca dos artefatos.

Por um lado as capas dos cadernos apostilados do SER abarcam fundamentalmente representações relacionadas aos conteúdos das disciplinas que compõem o Ensino Médio; por outro lado, se encontram, nas capas da maior parte dos cadernos apostilados do Positivo, representações significativamente atravessadas por discursos multiculturalistas. Especialmente as capas de 2008, das apostilas do Positivo, parecem apresentar aos/as alunos/as um artefato cuja narrativa histórica “acolheria” as diferenças, e não seria etnocêntrica.

Entretanto as diferenças entre as representações das capas das apostilas do SER, que parecem “tradicionais”, e as representações das capas das apostilas do Positivo que parecem apresentar artefatos “inovadores”, “politicamente corretos” – a capa da apostila utilizada em 2011 enfatiza a necessidade de preservar o meio ambiente – não significariam que as apostilas destes sistemas sejam efetivamente diferentes quanto às bases sobre as quais se assentariam suas narrativas históricas.

As referidas bases e as atividades – sobre as quais discorro no capítulo 3 – que constituem estes artefatos, bem como as reflexões desenvolvidas na seção *As narrativas históricas: às vezes o velho pode parecer novo*, evidenciam que as narrativas históricas das apostilas do SER e do Positivo não são inovadoras em relação ao que há nos livros didáticos. A narrativa encontrada nos artefatos do SER pode ser encontrada com nuances num livro didático, e na abordagem histórica das apostilas do Positivo localizam-se trechos que também se encontrariam em um livro didático.

Organizadas com base em critérios de temporalidade e de espacialidade que se encontram de longa data nos livros didáticos de História, as apostilas analisadas do Positivo e do SER são como que ancoradas numa cronologia eurocêntrica, no modelo de periodização quadripartite europeu (francês), e abarcam os conteúdos que tradicionalmente constituem os referidos livros.

Analisando recortes da narrativa histórica das apostilas do Positivo utilizadas no ano de 2008, com base em três categorizações – *I – Representações de sujeitos não-europeus não-ocidentais; II – Brasileiros/as marcados pela origem geográfica; III – Representar o velho pode ser produtivo* – compreendi que a diferença, em tais recortes, seria como que matéria-prima para a representação (talvez não-intencional) de desigualdades, como nas representações de indianos/as e africanos/as que seriam os *outros* em relação ao homem branco europeu – que representaria a civilização e a cultura – e como nas representações dos vietnamitas que seriam os *outros* em relação aos estadunidenses. Dentre as representações encontradas na segunda categoria de análise, também haveria representações de desigualdades, que parecem apresentar o nordestino em condição de *déficit*, como o *outro*, em relação ao sujeito da região Sudeste e, provavelmente num alargamento da análise empreendida, propiciaria encontrar representações em que o sulista seria apresentado em situação de *déficit*, como o *outro*, em relação ao sujeito da região Sudeste. Na terceira categoria de análise, o velho é representado como lugar do ocaso, da decadência, do fim e da morte física.

A diversidade propiciaria à construção histórico-discursiva das apostilas do Positivo – atravessada pelo discurso multiculturalista – *uma aura de universalidade que hospedaria a tudo e a todos*, ainda que sob normas etnocêntricas, então invisibilizadas. Na narrativa das apostilas em questão, a julgar pelo que estaria representado nos recortes analisados, se encontraria um racismo de tipo diferencialista.

Contudo, o multiculturalismo que parece matizar a narrativa histórica das apostilas do Positivo, abarcando um tipo de racismo, não seria necessariamente “um problema” sob a ótica empresarial que atravessa os sistemas de ensino. Afinal, representar a diferença, ainda que sob a condição de matéria-prima para a constituição de desigualdades, pode ser lucrativo. Sob a lógica que matiza os sistemas, no interior da qual se encontram as apostilas analisadas, a cultura seria tratada como um recurso a ser explorado, provavelmente não estando em questão a constituição discursiva das narrativas, mas a utilidade dos artefatos para a consecução de determinados resultados.

As apostilas, portanto, têm de ser pensadas enquanto produtos de um *kit* de produtos e serviços que constituem uma ideia, a do sistema de ensino, sob uma lógica empresarial. No âmbito dos *kits* do Positivo e do SER, a importância das apostilas não adviria tanto de sua condição de produto que pode ser vendido, quanto da condição de significativo elemento dos sistemas na concorrência por consumidores. No caso das apostilas os sistemas procuram evidenciar, especialmente, que as mesmas atendem ao que é sugerido e/ou estabelecido por documentos oficiais – com vistas a uma legitimação – bem como que atendem às demandas relativas ao vestibular e ao ENEM. As apostilas *ocupariam* o lugar do tradicional livro didático e podem ser associadas no “imaginário” dos/as clientes e/ou potenciais clientes dos sistemas, à preparação para o vestibular e mais recentemente à preparação para o ENEM.

Sob a lógica empresarial dos sistemas, as apostilas contribuiriam para a organização e padronização dos conteúdos e das práticas pedagógicas que seriam oferecidos pelos sistemas. Tais práticas seriam atravessadas por um modelo de gerenciamento e de controle dos processos pedagógicos, próprios de uma organização empresarial, em tempos de modernidade líquida e capitalismo leve. Parece imaginável que, em alguma medida, as orientações metodológicas e/ou as aulas previamente organizadas e *sugeridas* aos/as professores/as, nos cadernos apostilados endereçados aos/as docentes, contribuam para a consecução do referido gerenciamento e para a própria (re)criação de certos conteúdos e determinadas maneiras de pensar e tratar o ensino de História.

No âmbito dos sistemas de ensino Positivo e SER, as apostilas constituiriam uma ideia – a do sistema de ensino – que proporcionaria a enformação de escolas de redes privadas e/ou de escolas de redes públicas no modelo empresarial. Tais sistemas de ensino, bem como outros referidos neste trabalho, se (re)criariam sob a governamentalidade neoliberal e favoreceriam a (re)criação da própria governamentalidade, propiciando um alinhamento das práticas escolares administrativas e pedagógicas a uma lógica empresarial. As apostilas analisadas, portanto, fariam parte de uma ideia que permitiria o avanço da lógica empresarial em espaços que historicamente seriam menos atravessados pela racionalidade do mercado e/ou pensados como da alçada do Estado.

Há de se salientar, entretanto, que a ideia de sistema de ensino tem sido bastante criticada no meio educacional e para além dele, ainda que haja os que enaltecem a organização e os resultados que seriam proporcionados pelos sistemas de ensino. As próprias apostilas de alguns

sistemas, especialmente as utilizadas em redes públicas de ensino, têm sido criticadas quanto à qualidade dos conteúdos que ofereceriam.

Contudo, a (re)criação das apostilas nos *kits* de produtos e serviços dos sistemas de ensino não parece estar ameaçada. Em tais sistemas as apostilas parecem ter significativa importância no âmbito dos processos de captação de consumidores/as e em diversas práticas pedagógicas oferecidas, contribuindo, de certo modo, para a própria consecução da lógica empresarial dos sistemas.

O que parece estar *em aberto*, sob o impacto das transformações tecnológicas em curso no tecido social, é a própria noção de apostila. A instabilidade de tal noção evidencia a possibilidade/necessidade de novos estudos em relação à constituição destas, considerando que apostilas em diferentes suportes, baseados em diferentes tecnologias, serão pensadas e/ou utilizadas de forma diversa, provavelmente tendo diferente produtividade sob o ponto de vista pedagógico.

6. REFERÊNCIAS

6.1. OBRAS CONSULTADAS

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. O preconceito contra o nordestino. In: _____. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009.
- BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: _____. (Orgs.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BABO, Maria Ausenda. Para uma desconstrução dos estereótipos: 112 gripes about the french (1944-1945). In: BIZARRO, Rosa (Org.). *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Lisboa: Areal Editores, 2007. p. 287-300
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Claudia Gama, Rev. Luis C. Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Vida para consumo*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr. 2011.
- BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. p. 115-133
- BRANDÃO, Maria de Fátima Morais. *Representações da velhice nos discursos juvenis em comunidades do Orkut*. Canoas: Ulbra, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.
- _____; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O Orkut e a velhice – comunidades e discursos. In: COUTO, Edvaldo Souza; BRITO, Telma Rocha (Orgs.). *A vida no Orkut Narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: UFBA, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. Disponível

- em: <<http://WWW.fnde.gov.br/>> Acesso em: 31 mar. 2010.
- CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. São Paulo: *Estudos Avançados*, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- _____. *A história ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. p. 55-100
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). São Paulo: PUC, 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão Sobre o saber histórico escolar. In.: RESNIK, Helenice A. B. R. L.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A história na escola*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CORDEIRO, Jaime Francisco P.. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In.: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.). *Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet Et al. In.: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 109-123
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago. 2003.
- _____. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagem e infância. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-13
- EDITORA POSITIVO. Disponível em <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemapositivo>> Acesso em: 4 nov. 2009.
- EDUCAÇÃO. São Paulo: Ed. Segmento, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Segurança, território, população: curso dado no collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 105-125, jan./abr., 2011.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Livro didático e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias. São Paulo: PUC, 1998. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.
- GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. São Paulo: DIFEL, 1983.
- GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e Transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo da (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 159-184
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- _____. The Work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London, Thousands Oaks, New Delhi: Sage, 1997b.
- _____. The spectacle of the 'other'. In: HALL, Stuart. *Representation, cultural representations and signifying practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage / Open University, 1997. (Capítulo IV).
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Imperio*. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In.: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Trad. Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- LIMÃO, Marcol. Apostilas em Xequê. Edição 396. Ano 2007. Disponível em:

- <http://www.jornalcontato.com.br/336/index.htm> Acesso em: 12 fev. 2010.
- LOBO, Lília Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia M.; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (Orgs.). *Gênero & saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril/Fundação Victor Civita, 2010.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. p. 27-39
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146
- PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PITÁGORAS. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br/>> Acesso em: 4 abr. 2010.
- POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa: História ilustrada da Literatura Infantil*. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- RESTREPO, Eduardo. Estudios culturales y educación: posibilidades, urgências y limitaciones. Canoas, 2011. 17 f. (Texto digitado)
- REY, Beatriz. Condicionamento docente. *Educação*, São Paulo, n. 160, p. 51-53, agosto. 2010.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional. 2006. Disponível <<http://WWW.ufpe.br/nehte/artigos/leituras%20sobre%20hipertexto.pdf>>
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106

- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009.
- SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 293-328
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Apresentação. In: _____ (Org.). *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Textos e diferenças. *Leitura em Revista*, Ijuí, v. 1, p. 19-22, jan./jun. 2002.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 2006. p. 417-430.
- SISTEMA DE ENSINO SER. 2008. (Material de divulgação).
- _____. 2009. (Material de divulgação).
- _____. Disponível em: <<http://www.ser.com.br/>> Acesso em 24 fev. 2010.
- SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. (Material de divulgação).
- SISTEMA UNO DE ENSINO. Disponível em: <<http://www.sistemauno.com.br/>> Acesso em: 4 abr. 2010.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo José. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. P. 179-217
- _____. *Tradução e diferença*. Pelotas, 2003. 1f. (Texto digitado).
- _____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et al (Orgs.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- _____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, 2
Disponível em: <<http://WWW.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 18 ago. 2012.
- VIDIGAL, Luís. Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros Para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In: NÓVOA, António et alii. *Para uma*

- história da educação colonial*. Lisboa: Educa, 1996.
- XAVIER, Antônio Carlos. O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do Modo de Enunciação Digital. Campinas: UNICAMP, 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- _____. Leitura, texto e hipertexto. In.: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-180
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 7-71.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2005. p. 165-181
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ZAVALA, Virginia; ZARIQUIEY, Roberto. Peru: “eu te discrimino porque a falta de educação me ofende”. In: VAN DIJK, Teun A. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 293-328.
- ZUBARAN, Maria Angélica. A iconografia de viagem de Hermann Rudolph Wendroth s Rio Grande do Sul oitocentista. *Textura*, Canoas, n. 6/7, p. 45-65, mar. 2002 / mar. 200

6.2. OBRAS ANALISADAS

- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. Brasil V. *Sistema de Ensino SER*, São Paulo, 2007.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. Brasil VII. *Sistema de Ensino SER*, São Paulo, 2007.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. Contemporânea III. *Sistema de Ensino SER*, São Paulo, 2007.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *Sistema de Ensino SER*, São Paulo, 5 v. em 1/1ª E.M., 2007.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *Sistema de Ensino SER*, São Paulo, 6 v. em 1/2ª E.M., 2007.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *Sistema de Ensino SER*, São Paulo, 8 v. em 1/3ª E.M., 2007.
- MOCELLIN, Renato. *História para o Ensino Médio: curso completo*. São Paulo: IBEP, 2006.
- MOCELLIN, Renato. Volume de História. *Sistema Positivo de Ensino*, Curitiba, v. 3 (2ª série), p. 1-42, 2004.
- MOCELLIN, Renato. Volume de História. *Sistema Positivo de Ensino*, Curitiba, v. 4 (2ª série), p. 1-42, 2004.
- MOCELLIN, Renato. Volume de História. *Sistema Positivo de Ensino*, Curitiba, v. 4 (3ª série), p. 1-40, 2004.

MOCELLIN, Renato. Volume de História. *Sistema Positivo de Ensino*, Curitiba, v. 1 (3ª série), p. 1-37, 2005.

SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. Curitiba, 4 v. em 1/1ª E.M., 2007.

SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. Curitiba, 4 v. em 1/2ª E.M..

SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. Curitiba, 4 v. em 1/3ª E.M..

VIEIRA, Rogério Bastos. Volume de História. *Sistema Positivo de Ensino*, Curitiba, v. 1 (1ª série), p. 1-30, 2007.