UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SENTIDOS DE CIDADANIA E CURRÍCULO: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA "O CARÁTER CONTA"

DOUGLAS BAHR LEUTPRECHT
PROFESSORA DOUTORA RAQUEL ALS VENERA

Joinville

DOUGLAS BAHR LEUTPRECHT

SENTIDOS DE CIDADANIA E CURRÍCULO: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA "O CARÁTER CONTA"

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel ALS Venera.

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

L654s

Leutprecht, Douglas Bahr Sentidos de cidadania e currículo : um estudo a partir do programa " o caráter conta" / Douglas Bahr Leutprecht ; orientadora Dra. Raquel Als Venera – Joinville: UNIVILLE, 2013.

101 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Cidadania. 3.Educação - Santa Catarina. 4. Políticas educacionais. I. Venera, Raquel Als (orient.). II. Título.

CDD 370

Termo de Aprovação

"Sentidos de Cidadania e Currículo: um Estudo a Partir do Programa. O Caráter Conta"

por

Douglas Bahr Leutprecht

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera

Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

(UFRJ)

Profa. Dra. Rosânia Campos

(UNIVILLE)

Joinville, 18 de março de 2013

Dedicatória A todos os profissionais da educação que nunca esquecem de desconfiar do próprio trabalho.

Agradecimentos

Muitas vozes estão falando nesse trabalho. Algumas em uníssono, outras dissonando agressivamente... Tantas que, colocar um substantivo próprio nos agradecimentos seria um risco muito grande de cometer injustiças. Dessa forma, inicio agradecendo as vozes dos professores das escolas públicas, especialmente da rede municipal de São Francisco do Sul, que mesmo no meio de suas batalhas cotidianas, conseguem conversar sobre as questões da educação. É deles que saíram grande parte das dúvidas dessa investigação.

Agradeço também as vozes dos professores do Programa de Mestrado em Educação da Univille, onde nada é o que parece. A começar pela orientadora da pesquisa, presente nos mais diferentes meios (físicos ou virtuais) e suas reuniões de orientação que pareciam cafés, e seus cafés que pareciam orientações. E os demais professores, com suas conversas que pareciam aulas, e suas aulas que pareciam conversas, cujas vozes estão fadadas a permanecer em minhas práticas durante o resto de minha vida.

As vozes dos companheiros da jornada épica que foi esses dois anos de curso, sempre dividindo angústias e alegrias. Sempre prontos a afirmar com toda segurança que "está tudo sob controle", ou desesperadamente que "estamos ferrados". Esse companheiros que auxiliaram direta e indiretamente, das mais diferentes formas, no processo que resultou no presente texto. Nessas vozes também se enquadram os amigos de outros mestrados que nunca hesitaram em dividir seus desesperos e dar dicas sobre a ABNT. A eterna técnica de colocar uma caixa de texto vazia para esconder a numeração de página nunca será esquecida.

A todas essas vozes que atormentam cada página dessa dissertação, e que continuarão atormentando cada reflexão minha, meus mais sinceros agradecimentos.

Em Montevidéu, no bairro Braço Oriental: Estamos aqui sentados, vendo como matam os nossos sonhos.

E, no cais na frente do porto de Buceo, em Montevidéu:

Bagre velho: não se pode viver com medo a vida inteira.

Em letras vermelhas, ao longo de um quarteirão inteiro da avenida Cólon, em Quito:

E se nos juntarmos para dar um chute nesta grande bolha cinzenta?

Dizem as Paredes - Eduardo Galeano

RESUMO

A presente dissertação busca investigar através da Análise do Discurso como o currículo catarinense destinado aos jovens da Educação Básica constrói os sentidos de cidadania. Nesse contexto, daremos destaque ao programa "O Caráter Conta", um programa de educação moral, presente nas redes de ensino do norte de Santa Catarina. Como suporte dessa discussão, analisaremos também os documentos que balizam a educação nas escolas públicas da região, em especial a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Proposta Curricular de Santa Catarina — Estudos Temáticos. Com foco na linguagem, através do campo epistemológico dos Estudos Culturais, analisaremos como os discursos acerca da cidadania presente nas políticas educacionais intencionam a produção de subjetividades nos sujeitos em constante disputa de sentidos.

Palavras-chave: Educação; Políticas educativas; Cidadania; Juventudes; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate through Discourse Analysis, how as Santa Catarina curriculum destined for the Basic Education youngsters that builds the meanings of citizenship. In this context, we will emphasize the "Character Counts" Program, a moral educational program that has been used by the School System in north of Santa Catarina. As support to this discussion, we will analyze also the documents that help to shape the education in the public schools will be also analyzed, especially the Federal Constitution, the Law of *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96*, the National Curricular Parameters, the National Curricular Parameters for High School, the Curricular Proposal and the Curricular Proposal of Santa Catarina - Thematic Studies. With focus in language, through the epistemological field of Cultural Studies, we will analize how the discourses about citizienship present in educational policies want the production of subjectivities in the individuals in constant dispute of meanings.

Key-words: Education, Educational Policies, Citizenship, Youth, Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. SENTIDOS DE CIDADANIA EM DISPUTA	13
2. POLÍTICAS CURRICULARES EM CIRCULAÇÃO	32
3. O PROGRAMA "O CARÁTER CONTA"	48
4. ANÁLISE DO DISCURSO DOS MATERIAIS DO PROGRAMA "O CARÁTER	
CONTA"	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	96
APÊNDICE A	97
APÊNDICE B	101

INTRODUÇÃO

Assim, continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita.

Gabriel Garcia Márquez, 1967

Foi Aureliano Buendía, o coronel que promoveu trinta e duas revoluções armadas e perdeu todas, que percebeu o efeito colateral da doença da insônia no romance de Garcia Márquez: o esquecimento. Também foi a pessoa que arquitetou a estratégia de luta contra o problema, espalhando por Macondo letreiros com o nome das coisas e suas respectivas funções. E foi essa a arma que os habitantes da cidade fictícia lutaram contra o mal da desmemória: a linguagem.

A linguagem e seus processos de produção estão intimamente ligados com a escola. Certo dia eu estava aguardando o horário da minha aula na sala dos professores com outros profissionais da escola aonde trabalho, quando um determinado aluno de 8ª série veio buscar uma régua que eu havia emprestado e, por engano, misturei com meus materiais. Ao pegar sua régua, o aluno cumprimenta uma das pessoas da equipe escolar com um animado "bom dia" seguido do nome da profissional em questão. O tempo fechou: todos os professores se voltam contra o aluno, enquanto o mesmo era repreendido pelo não uso de nenhum pronome de tratamento antes do nome da profissional. Se não bastasse, a discussão prosseguiu após a saída do aluno, com diversos professores evocando passados onde os alunos não "davam um piu" ante a presença do professor. Discursos provenientes inclusive de pessoas com mais ou menos a minha idade, o que não condizia com minhas próprias memórias dos tempos de escola. Aquela situação só ficou mais desconfortante quando eu afirmei diante das professoras que eu não fazia questão de receber expressões de tratamento, e que muitos alunos se referiam a mim pelo primeiro nome. Nunca imaginei que tal fala traria tanta repercussão: os discursos saudosistas aumentavam, porém agora eu era o alvo.

Naquele momento, muito inspirado pelos pensadores libertários da educação, passei a refletir o que tanto revoltou as professoras, colocando aquela situação com as relações de poder na escola, e a necessidade de afirmação constante da

autoridade hierárquica do professor. Hoje, após as reflexões realizadas na produção do presente trabalho, novos horizontes de análise foram colocados nessas situações com a inclusão das questões discursivas. Nessa escola em especial, um costume que sempre me chamou a atenção - e que ninguém sabe identificar como, nem porquê começou - é o fato dos alunos utilizarem a expressão "dona" para se dirigirem a professoras (eu era o único professor homem na escola na época). Seja a palavra sozinha, seja seguida do nome da professora, seja seguida da disciplina que ela ministrava, surgindo combinações bastante interessantes, como "Dona de Artes", "Dona de Geografia", e assim por diante.

A linguagem, expressada na forma como um aluno deve se dirigir a um professor dentro do contexto escolar, vinculada a todos rituais existente na cultura escolar, exerce não só uma função de descrever a hierarquia existente, como de construir essa hierarquia. E um professor abrir mão disso evoca sentidos, no campo das significações, do enfraquecimento da autoridade preestabelecida do corpo docente. Palavras não são só formas de nomear as coisas: são frutos de disputas por sentidos. A situação acima, bem como várias outras que vivenciei dentro do espaço escolar, serviram como mobilizadores para os primeiros delineamentos da pesquisa. Os conflitos entre alunos e professores dentro do atual contexto educacional é algo que deve ser problematizado nas construções discursivas que permeiam o campo da educação.

A presente investigação, vinculada a uma pesquisa maior intitulada JOVENS - Os jovens e o consumo cultural na contemporaneidade: uma questão de subjetividade cidadã e formação histórica, sofreu modificações significativas em seu percurso. O questionamento citado sobre as relações de poder/hierarquia na educação apresentou-se desde o início como tema gerador, mas não sob a mesma perspectiva teórica. Inicialmente, a proposta era investigar essas relações pela ótica dos estudos de Juventudes e Cultura Escolar, indo até a escola e ouvindo os jovens. A questão da construção da cidadania, tão presente nos discursos educacionais, seria o tema gerador para problematizar essas relações.

Dentre os objetivos específicos da proposta inicial, um deles era analisar os sentidos de cidania presentes no discurso do programa "O Caráter Conta", presente em grande parte das escolas da Região Norte de Santa Catarina, que se apresenta como uma metodologia para se "resgatar" valores sociais nos jovens. Tal objetivo acabou tomando uma importância maior, principalmente devido ao alcance do

programa, o que nos levou a direcionar a investigação nesse sentido. Por fim, os integrantes da banca de qualificação da dissertação sugeriram o desmembramento da pesquisa, sendo necessário optar entre o programa "O Caráter Conta", ou os estudos de Juventudes. Por conta de nossa preocupação com tais programas de "educação moral", quanto pelo ineditismo do tema do tema, a primeira opção nos pareceu mais interessante. Nessa nova configuração da pesquisa, o objetivo principal foi analisar os sentidos de cidadania presentes nas políticas educativas da região de Joinville, especialmente o programa "O Caráter Conta". O programa "O Caráter Conta", bem como os demais documentos reguladores da educação, buscam através das práticas discursivas construírem um determinado modelo de cidadão. Nosso objetivo aqui será discutir os sentidos de cidadania presentes nas propostas educativas do estado, observando como eles atuam em disputas na tentativa de construção de subjetividades dos indivíduos.

O primeiro capítulo do texto iniciará apresentando parte dos referenciais teóricos utilizados no decorrer dos demais capítulos. Na sequência, esboçaremos algumas considerações iniciais acerca da construção alguns sentidos de cidadania presentes nos discursos educacionais e políticos.

O segundo capítulo se aproximará da categoria de Currículo para discutir a estrutura curricular presente nas politicas da Região Norte de Santa Catarina e os sentidos de cidadania identificados na mesma. Vamos discutir também, através dos pressupostos da Análise do Discurso, os documentos voltados para a Educação Básica, especialmente os que se referem ao Ensino Médio. Serão trabalhados os seguintes documentos: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos. Importante destacar que não abordaremos o chamado "Ensino Médio Inovador", programa federal em vias de implementação¹.

Nos próximos dois capítulos abordaremos o programa intitulado "O Caráter Conta" em dois momentos distintos. Primeiramente um estudo de caráter mais historiográfico do programa, realizando uma análise geral de seu discurso. Será

¹ No momento, outra pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa JOVENS, a qual essa pesquisa está vinculada, está se dedicando ao assunto.

discutido o contexto onde o programa surge e como o mesmo é trazido para o Brasil. No segundo momento, analisaremos os discursos presentes nos principais materiais didáticos do programa, para buscar os sentidos de cidadania que o regulam. Também serão utilizados documentos presentes no *blog* do programa.

Por fim, nas considerações finais estão algumas reflexões que podem contribuir para o pensamento sobre alguns desafios da educação básica contemporânea.

1. SENTIDOS DE CIDADANIA EM DISPUTA

"Cidadania – Mania. Finalidade da Educação Brasileira: *Preparar para a o exercício da cidadania*. ('O' clichê educacional do Oiapoque ao Chuí)"

(CORAZZA; AQUINO (Orgs), 2011, p.31)

É com essa provocação da obra de Sandra Mara Corazza e Julio Groppa Aquino intitulada "Dicionário das ideias feitas em educação" que daremos início a este capítulo. Como afirma Maria de Lourdes Manzini-Covre, a palavra cidadania "aparece na fala de quem detém o poder econômico (políticos, capitalistas, etc), na produção intelectual e nos meios de comunicação (rádio, jornal, TV, etc), e também nas camadas mais desprivilegiadas da população" (1997, p.7). No campo da educação não é diferente: a afirmação da cidadania como algo a ser conquistado prioritariamente percorre as propostas educacionais mais antagônicas possíveis. Como afirma Carvalho (2002), a palavra "cidadania" "substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais 'o povo quer isto ou aquilo', diz-se 'a cidadania quer'. Cidadania virou gente" (CARVALHO, 2002, p.7).

Apesar da quase onipresença da palavra cidadania nos textos relacionados à educação, os sentidos atribuídos a mesma são os mais diversos. A presente investigação tratará da linguagem como campo privilegiado de discussão, através do qual buscaremos entender um pouco mais sobre os discursos presentes nas políticas educacionais catarinenses.

A linguagem será entendida por ora como um "termo geral para as práticas de representação, sendo dada [...] uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*" (HALL, 1997, p.9). Como afirma Eni Orlandi,

Na Grécia antiga, os pensadores estendiam-se em longas discussões para saber se as palavras imitam as coisas ou se os nomes são dados por pura convenção. Ou então mantinham calorosos debates sobre a própria organização da linguagem: ela se organiza, perguntavam eles, de acordo com a ordem existente no mundo, seguindo princípios que têm como referência as semelhanças ou as diferenças? (2009, p.8)

Esse tipo de indagação acerca da linguagem incomodou pensadores de diversos contextos históricos, porém, só tomou formas de ciência no início do século XX com a criação da Linguística, que "definiu-se, com bastante sucesso entre as

ciências humanas, como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana" (ORLANDI, 2009, p.9), seja oral ou escrita.

A linguagem verbal, por sua vez, é formada de diversos signos. Signos, para Orlandi, correspondem a sinais construídos pelo homem que são responsáveis por elaborar "sua dimensão simbólica: essa que o liga aos outros homens e à natureza, isto é, a sua realidade social e natural" (ORLANDI, 2009, p.11). Dessa forma, estamos falando necessariamente de processos históricos, sociais e culturais onde o homem estabelece relações simbólicas entre a linguagem e o mundo.

Um dos locais privilegiados de aquisição da linguagem é a escola. Grande parte dos sentidos das palavras são (re)construídos no espaço escolar através dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente a liguagem escrita. E muito esforço por conta dos poderes relacionados com a educação é despendido com o viés de dominar esses sentidos.

Pelo fato da linguagem ser uma expressão cultural construída historicamente pelas populações humanas, nos aproximaremos de Stuart Hall (1997) no que diz respeito a chamada "virada cultural" das Ciências Sociais. Essa expressão, segundo o autor, indica a "forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo." (HALL, 1997, p.5, grifo do autor). Esse deslocamento corresponde a uma

abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como um condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades. (HALL, 1997, p.9)

Através da análise do campo cultural, chegamos à rede epistemológica que tem por princípio trabalhar essa mudança paradigmática que Stuart Hall nos fala: os Estudos Culturais. Esse campo de conhecimento tem sua gênese oficial no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Inglaterra em 1964, como uma reação a ideia de "cultura dominante", identificada nas chamadas "grande obras" da literatura e da arte. Os integrantes do Centro se opunham ao pensamento dominante que considerava a cultura um privilégio de uma elite restrita de pessoas (SILVA, 2002, p.131). Em outras palavras, a questão inicial do Centro, era contestar através de ferramentas conceituais a ideia de separação entre um conhecimento de um grupo privilegiado em detrimento das demais manifestações culturais.

Com esses pressupostos, os Estudos Culturais não poderiam deixar de desconfiar de qualquer tentativa de imposição de paradigmas, inclusive na

Educação. Pode-se afirmar que ao escolher o campo dos Estudos Culturais como campo teórico, "estamos diante de um campo que se pretende 'adisciplinar' ou talvez antidisciplinar" (WORTHMANN, VEIGA-NETO, 2001, p.33). Disso decorre segundo Richard Johnson, que uma possível codificação e sistematização de seus métodos "vai contra algumas de suas principais características dos Estudos Culturais: sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente a importância da crítica" (2006, p.10). Apesar dos Estudos Culturais serem adisciplinares, existe a necessidade de certa definição para que esse movimento epistemológico consiga espaços nas instituições relacionadas a construção de conhecimento. Richard Johnson (2006) propõe que os Estudos Culturais pode ser mais ou menos definido por três elementos: suas relações com as disciplinas acadêmicas, pelos seus paradigmas teóricos ou pelo seu objeto de estudo.

A gênese epistemológica dos Estudos Sociais são identificadas por Ana Carolina Escosteguy (2006, p.138-139) em três textos do final dos anos 50. O primeiro, de Richard Hoggart, "Os usos da literatura" (1957), corresponde a um estudo, em partes autobiográficas, da História Cultural do meio do século XX. A segunda obra significativa nesse sentido é a de Raymond Willians, intitulada "Cultura e Sociedade" (1958), fundamental na construção do conceito de cultura. Por fim, "A formação da classe operária" (1963) de E.P. Thompson que apresenta uma análise de viés cultural da formação da sociedade inglesa. Desse contexto, "As relações entre cultura contemporânea e sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa" (ECOSTEGUY, 2006, p.138-139).

Como nos mostra Ana Carolina Ecusteguy (2006, p.141), a proposta dos Estudos Culturais em sua origem é considerada mais política do que analítica. Em relação à postura teórica dos autores dos Estudos Culturais, Richard Johnson (2006, p.41) aponta uma divisão entre dois grupos principais. Primeiramente existe o grupo de pesquisadores que propõem a investigação de uma cultura na totalidade, em seu contexto material, mais próximo da proposta inicial do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Esses autores se aproximam da produção especialmente de Raymond Willians e E.P. Thompson, optando por "recriações socio-históricas de culturas ou de movimentos culturais, ou por descrições etnográficas, ou por aqueles tipos de escrita [...] que sejam capazes de recriar 'experiências' socialmente localizadas" (JOHNSON, 2006, p.42).

A segunda vertente, bastante heterogênea, surge quando os Estudos Culturais passaram a incorporar diversos conceitos e autores das mais variadas áreas. Dentre elas estão as investigações que são influenciadas pela linguagem, que encontram nessa concepção de Estudos Culturais um repertório teórico bastante significativo, pois "focalizam a construção da realidade através das produções simbólicas, tendo a linguagem como primeiro modelo, mas o momento-chave é a objetivação da linguagem no texto" (JOHNSON, 2006, p.46).

Concomitantemente, após a década de 1980, ocorreu o que Ecosteguy (2006, p.149) chama de internacionalização dos Estudos Culturais, reduzindo a quantidade de publicações que tratam necessariamente de lutas e resistências sociais como temas centrais. Para muitos críticos, isso marca a "despolitização" dos Estudos Culturais, que se afastam significativamente de conceitos com o de "classes". É nesse contexto que surgem as análises mais próximas do que pretendemos com a presente investigação, aquelas que

enfatizam uma independência relativa ou uma autonomia efetiva das formas e dos meios subjetivos de significação [buscando desvelar] os mecanismos pelos quais o significado é produzido na linguagem, na narrativa ou em outros sistemas de significação (JOHNSON, 2006, p.42).

Nossas escolhas teóricas discordam da postura que despolitiza a questão da cultura. Pelo contrário, acreditamos que a produção de sentidos da linguagem na cultura é um processo de caráter significativamente político. Por essa razão optamos pela tradição epistemológica dos Estudos Culturais, pois acreditamos que, para discutir os sentidos de cidadania em políticas públicas, as questões da cultura e da linguagem serão essenciais.

Para darmos continuidade será importante discutir um pouco melhor o conceito de cultura. Como primeira aproximação, ainda em um período anterior as proposições do século XX,

o termo *kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto que a palavra francesa *civilization* referia-se as realizações materiais de um povo. Ambas possuem importância no sentido clássico sobre cultura que veio de forma mais materializada após as publicações do inglês Edward Tylor, no século XIX, que trazia o vocábulo *culture*. (VENERA, 2010, p.12)

Em um campo tão abrangente como os Estudos Culturais, muitos sentidos de culturas são elaborados. Um deles aproxima-se da concepção original de Raymond Willians, um dos principais diretores do Centro de Estudos Culturais

Contemporâneos, cultura é "o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano" (SILVA, 2002, p.131). Alguns campos de conhecimento, especialmente o da Educação, passaram a se debruçar nas últimas décadas sobre a esfera cultural com mais afinco. Como afirmam Moreira e Candau (2003, p.159), os estudos sobre culturam buscam investigar

à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento.

A postura que acreditamos ser a mais adequada para nossa investigação será algo semelhante à de Richard Johnson (2006), que concebe cultura como algo relacionado às formas históricas e sociais de consciência e subjetividade. A subjetividade é algo que permite que "alguns elementos estejam subjetivamente ativos — eles nos "mobilizam" - sem serem conscientemente conhecidos" (JOHNSON, 2006, p. 27). Essa subjetividade é construída por processos culturais, onde se torna necessário "abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos 'vivem' tornando-se conscientes e se sustentam objetivamente" (JOHNSON, p.29). Os Estudos Culturais então encontram um espaço privilegiado de análise no campo educacional, pois o mesmo tem uma significativa importância nos processos de subjetivação. Tal postura epistemológica será fundamental para nossos objetos de pesquisa, visto que são políticas curriculares cuja finalidade é construir subjetividades nos sujeitos dentro do processo de escolarização dos mesmos.

Na abordagem epistemológica dos Estudos Culturais, o conceito de cultura seria, até certo ponto, autônomo da vida social. Essa postura, segundo Tomaz Tadeu da Silva, opõe-se ao determinismo contido na divisão marxista mais ortodoxa, entre estrutura e superestrutura (SILVA, 2002). Uma característica bastante importante dos Estudos Culturais é o fato de conceber a cultura como "campo de luta em torno da significação social" (SILVA, 2002, p.133). É nesse sentido que os pesquisadores dos Estudos Culturais afirmam que "é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à

imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38).

Um ponto que o Richard Johnson coloca que nos chama atenção é que, apesar das críticas realizadas ao marxismo sobre a importância da cultura em seus estudos, o próprio Karl Marx em sua obra "habitualmente também se refere ao 'lado subjetivo', ou ao 'aspecto subjetivo' dos processos sociais" (2006, p.26). Essa informação é interessante para reflexão acerca das tentativas de polarizar os Estudos Culturais e os estudos marxistas, como se priorizar a cultura significasse ignorar as relações econômicas e políticas, ou vice-versa.

Nesse sentido, os Estudos Culturais produzem uma crítica em relação ao pensamento marxiano e marxista. A crítica é algo fundamental para os Estudos Culturais, desde sua origem na crítica literária, não devendo ser entendida no sentido negativo, mas o processo de apropriar-se dos elementos considerados úteis em determinado contexto confrontando-os com os demais. Consiste no "conjunto de procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir, quanto pelo que elas podem inibir" (JOHNSON, 2006, p.10). É através dessa crítica que os Estudos Culturais se debruçarão sobre os pressupostos do marxismo, predominante nas ciências sociais, que os relaciona a um suposto economicismo, apropriando-se de seus elementos e incorpoando-os a seu corpo teórico.

Voltando à questão da linguagem e da produção de sentidos e seguindo a linha de raciocínio de Tomaz Tadeu da Silva, podemos dizer que os Estudos Culturais colocam em xeque o próprio conceito de "teoria". Segundo o autor, a teoria "está envolvida em um processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como descoberta" (SILVA, 2002, p. 12). Esse posicionamento epistemológico ressalta "o caráter estruturado das formas que subjetivamente ocupamos: a linguagem, os signos, os discursos, os mitos" (JOHNSON, 2006, p.29). Essa ideia nos aproxima do chamado estruturalismo, teorizado inicialmente por Ferdinand de Saussure, que destaca as regras de formação estrutural da linguagem como construtora da realidade. Sendo assim, numa perspectiva foucaltiana podemos dizer que os saberes são "sujeitados", ou seja, assim como os sujeitos, os saberes também são interpelados por enunciados

coletivos. Foucault supõe que os "saberes sujeitados" são compostos de dois grupos, aparentemente opostos:

de um lado, esses conteúdos do conhecimento histórico meticuloso, erudito, exato, técnico, e depois esses saberes locais, singulares, esses saberes das pessoas que são saberes sem senso comum e que foram de certo modo deixados em repouso, quando não foram efetiva e explicitamente mantidos sob tutela.(FOUCAULT, 2005, p.13)

Esses dois campos de saberes, aparentemente antagônicos, o "erudito" e o chamado "desclassificado", convergem em um ponto: são saberes históricos de lutas. Nesse sentido, Foucault afirma que "no domínio especializado da erudição tanto como no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela, precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela" (FOUCAULT, 2005, p.14).

Retornemos então a questão da linguagem. Como afirma Stuart Hall, o deslocamento paradigmático que pôs a cultura como questão central "iniciou com uma revolução de atitudes em relação a linguagem" (HALL, 1997, p.9), que passou, até certo ponto, ser constituinte da realidade. Eni Orlandi nos mostra que,

Os sinais que o homem produz quando fala ou escreve são chamados signos. Ao produzir signos os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade etc. (2009, p.10)

Isso não significa dizer que os objetos perceptíveis através dos sentidos não existam anteriormente à sua representação através de signos, mas que "existe a necessidade de uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes o sentido, ao distingui-los de outros objetos" (HALL, 1997, p.10). Os significados, em uma atitude estruturalista, não é pré existente, mas "cultural e socialmente produzido". (SILVA, 2002, p.123)

Isso significa dizer que "O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos" (HALL, 1997, p.10). Por essa proximidade entre cultura e linguagem, acreditamos que a metodologia mais apropriada para a presente investigação é a Análise do Discurso com base nas leituras de Michel Pêcheux. Como os objetos da investigação são documentos oficiais e materiais relacionados ao programa "O Caráter Conta", e que ambos são construções linguísticas e culturais, utilizaremos a Análise do Discurso para perceber os sentidos de cidadania e as relações de poder envolvidas na produção dos mesmos.

Segundo Eni Orlandi, uma das principais estudiosas do assunto no Brasil, a chamada escola francesa de Análise do Discurso reflete sobre "a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua" (ORLANDI, 1999, p.16). A palavra discurso tem em sua etimologia a "ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim prática em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (ORLANDI, 1999, p.15). Não podemos confundir apenas como um conjunto de textos, pois, "para encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção" (ORLANDI, 2001, p.55).

A Análise do Discurso diferencia-se das teorias elementares da comunicação. Não existe, como expõe Eni Orlandi (1999, p.21) uma relação direta entre um emissor que transmite a mensagem e um receptor que a codifica. Diferente deste modelo, a Análise do Discurso propõe que entendamos que "no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos, e não meramente transmissão de informações" (ORLANDI, 1999, p.21)

Para tentar abranger essa complexidade, a Análise do Discurso com base em Pêcheux articula três campos do conhecimento distintos. Primeiramente a Linguística, como já mencionado, que corresponde à ciência que estuda a linguagem humana. A Linguística contemporânea inicia com as teorizações produzidas por Ferdinand de Saussure, que concebe a língua como um sistema de signos. Esses signos, por sua vez, correspondem a "associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito)" (ORLANDI, 2009, p.21). Através desse sistema construído por Saussure, que posteriormente será chamado de estrutura, que se criam as bases do já mencionado estruturalismo.

Através do conceito de estrutura, a proposta é "valorizar a ideia de que cada elemento da língua só adquire um valor quando se relaciona com o todo de que faz parte." (ORLANDI, 2009, p.23). Daí surge a questão da opacidade da linguagem, onde as palavras tem efeitos de sentido muito maiores do que seu sentido literal. Podemos citar como exemplo, a diferença entre as expressões "orgulho negro" e "orgulho branco". As duas expressões, apesar de sintaticamente similares, alterando apenas o adjetivo, correspondem a dois movimentos extremamente diferentes, um de resistência e outro relacionado ao movimento neonazista (white pride). Isso

ocorre por conta da interferência da linguagem na História que transcorre tanto os movimentos neonazistas quanto afro descendentes.

Enquanto campo epistemológico, Eni Orlandi destaca que a Linguística possui duas vertentes predominantes:

Uma que se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento. Busca o que é único, universal, constante. É chamada de formalismo. A outra é o sociologismo, que se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. Procura o que é múltiplo, diverso e variado. (ORLANDI, 2009, p.17)

Na Análise do Discurso, por sua vez, a linguagem é estudada em uma perspectiva linguístico-histórica, que demonstra que a "relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não passa diretamente de um a outro" (ORLANDI, 1999, p.19). A Análise do Discurso baseada em Pêcheux interpreta os sentidos dos discursos afirmando que:

o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas "tiram" seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 1999, p.42)

A língua é então identificada por Eni Orlandi não como um sistema abstrato de signos, "mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade" (ORLANDI, 1999, p.16). Nesse processo, ao considerar a forma de produção dos textos, a linguagem perde sua autonomia, e nesse ponto a Análise do Discurso se difere da metodologia intitulada Análise do Conteúdo, que busca necessariamente extrair sentidos no interior dos textos.

Além da Linguística, outro campo de grande influência na linha de Análise do Discurso que utilizamos é o dos estudos marxistas. Entre as várias leituras do marxismo, a Análise do Discurso se aproxima da História, principalmente das leituras de Althusser, e suas discussões acerca do conceito de ideologia. Através do pensamento althusseriano, consideramos que "existem várias forças determinantes – a econômica, a política e a cultural – competindo e em conflito entre si, compondo aquela complexa unidade que é a sociedade" (ECOSTEGUY, 2006, p.145). A

ideologia é vista, por Stuart Hall (*apud* ECOSTEGUY, 2006, p.145) como "provedora de estruturas de entendimento através das quais os homens interpretam, dão sentido, experienciam e 'vivem' as condições materiais nas quais eles próprios se encontram". No caso da nossa investigação, apesar de optarmos pelo uso do conceito formações discursivas, poderemos observar essas forças competindo pelo domínio do conceito de cidadania nos documentos abordados, especialmente no programa "O Caráter Conta".

Dentre essas estruturas de entendimento encontra-se a linguagem, e é nesse ponto que a ideologia contribui para a Análise do Discurso, pois na perspectiva de Pêcheux ela "interpela o indivíduo em sujeito, concebendo assim, o sujeito coagido ao assujeitamento" (SARGENTINI, 2006, p.186). O processo de interpelação é quando nos filiamos a determidado sentido discursivo, tomando-o como verdade.

Como nos aponta Orlandi,

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. (2001, p.18)

Em outras palavras, as formações ideológicas estão diretamente ligadas as chamadas posições de sujeitos do discurso e apresentam as regras do que pode ser dito ou não, e como deve ser dito. Muitos elementos determinam o poder de verdade de um discurso a partir das representações e legitimidades construídas nos engendramentos sociais. E aqueles discursos com menor sentido de verdade são socialmente interditados como afirma o autor francês, "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 1999, p.9). Foucault identifica três instâncias privilegiadas de interdição dos discursos, que muitas vezes agem em conjunto: tabu do objeto, ritual da circunstância ou direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (1999, p.9).

Por fim, a Análise do Discurso francesa se apropria dos estudos da Psicanálise. A importância desse campo do conhecimento para os estudos discursivos consiste na forma com que o ser humano é concebido. A ideia de homem centrado e autônomo do pensamento moderno é deslocado para a de sujeito, que se "constitui na relação do simbólico, na história." (ORLANDI, 1999,

p.19). A formação de sujeitos realiza-se através de práticas, discursivas ou não, que o constituem. Como afirma Pedro de Souza.

Se for por operação dominadora, a modalidade que produz sujeito será a do assujeitamento; se for libertadora, será a da subjetivação. Em um e outro caso, sempre se supõe práticas tomadas por elas mesmas, nunca a partir de sujeitos plenamente reconciliados consigo mesmo (2003, p. 40)

Esse deslocamento entre homem autônomo e sujeito, proposto pela Psicanálise, é responsável pela "morte do sujeito" - pelo menos do sujeito oriundo da modernidade, racional.

Essa Modernidade que estamos falando, como afirma Alfredo Veiga-Neto, pode ser compreendida como" o resultado da combinação de duas superfícies de emergência: o deslocamento das práticas pastorais e o advento da Razão de Estado" (2000, p.5). Sobre o deslocamento das práticas pastorais, os estudos foucaultianos identificam dois jogos de poder: o jogo da cidade, totalizador cuja ênfase é a população e o jogo do pastor, cujo foco é o indivíduo. Como afirma Veiga-Neto, "Ainda que antagônicos, esses jogos se complementam no sentido de "criar" as condições de possibilidade para o Estado Moderno." (2000, p.5).

A disciplina é elemento fundamental nesses jogos de poder, especialmente o do pastor, fundada nas práticas confessionais cristãs da Idade Média (RANSOM apud VEIGA-NETO, 2000, p.5). Com o surgimento da Modernidade, tais praticas vão se deslocando para o jogo da cidade, que construiu novos mecanismos de controle. No jogo da cidade, ocorre a

emergência de novos saberes: inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; logo adiante, toda a "área psi" (a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise). Esses novos saberes foram cruciais para o bom governo do Estado" (VEIGA-NETO, 2000, p.6)

Importante elucidar aqui algumas escolhas metodológicas da presente pesquisa. Em diversos momentos usaremos a linguísta Eni Orlandi, que por sua vez, propõe a construção de um dispositivo teórico que alia as contribuições de Michel Pêcheux e do filósofo francês Michel Foucault. A principal contribuição de Foucault para a Análise do Discurso corresponde ao uso dos discursos como formas de disciplinamento. Como também utilizaremos elementos do repertório teórico de Michel Foucault, torna-se necessário destacar certa diferenciação entre alguns posicionamentos do autor com Pêcheux e os marxistas de modo geral. As primeiras divergências ocorrem principalmente a partir da obra "As palavras e as coisas", onde o Foucault era acusado pelos marxistas (entre eles Pêcheux) de praticar um

"marxismo paralelo", se afastando das categorias de contradição e luta de classes (SARGENTINI, 2006, p.187).

Foucault passou então a se distanciar do conceito de ideologia (SARGENTINI, 2006, p.187), focando seu trabalho principalmente no que ele chamou de formações discursivas, que corresponde a

entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) . (FOUCAULT, apud SARGENTINI, 2006, p.187)

Dessa forma, como nos apresenta Sargentini, "Foucault traz mais luzes para questões como a forma histórica que considera a constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos." (2006, p.187). O conceito de disciplinamento, está presente nas construções discursivas, operando nos processos de construção de subjetividades onde "as formas de assujeitamento ideológicas que governam os sujeitos" (ORLANDI, 2006, p.54).

A Análise do Discurso não utiliza unicamente "o quê" se fala (referente). Além do que existe objetivamente nos discursos, Eni Orlandi destaca a importância de se analisar os "esquecimentos". A autora, apoiada em Michel Pêcheux, identifica dois tipos de esquecimentos. O chamado esquecimento número dois refere-se ao pressuposto de que, quando falamos algo, falamos de uma forma e não de outra (ORLANDI, 1999, p.35). Isso nos traz a ilusão da conexão entre coisa e palavra e nos faz acreditar na existência de uma relação direta e natural entre o que pensamos e dizemos através da linguagem. Esse esquecimento, também chamado de esquecimento enunciativo, é o que nos dá a falsa relação direta entre as palavras e as coisas.

Já o esquecimento número um está vinculado ao processo onde "temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando na verdade, retomamos sentidos preexistentes" (ORLANDI, 1999, p.35). Também chamado de esquecimento ideológico, é responsável por fazer com que, através do inconsciente, o falante é que se insere na linguagem ao nascer, e não o oposto. Assim, através do esquecimento ideológico "os sujeitos 'esquecem' que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para identificarem com o que dizem, se constituírem como sujeitos (ORLANDI, 1999, p.36)

Relacionando-se intimamente com os esquecimentos, dois elementos da linguagem são chaves para a análise discursiva. Primeiramente a paráfrase, que corresponde ao que há de estático na linguagem. Através dos processos parafrásticos é que "em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do-dizer" ORLANDI, 1999, p. 36). Possui uma grande relação com as formações ideológicas, que são fundamentais na construção do chamado interdiscurso, que corresponde aos enunciados presentes na memória dos interlocutores. Por exemplo, quando um movimento social é reprimido pela polícia, é muito comum a frase "abaixo a ditadura" em meio as palavras de ordem, mesmo em contextos de democracia. Isso acontece porque a memória da luta contra a ditadura militar no Brasil está presente nos discursos dos movimentos sociais contemporâneos e é acionada a cada manifestação com sentidos próximos a repressão.

O segundo conceito é o de polissemia. Se a paráfrase corresponde à permanência dos sentidos, a polissemia é a ruptura. É quando o falante provoca uma mudança, muitas vezes pequena, no sentido da palavra. Como aponta Eni Orlandi, "Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível nem dos sujeitos nem dos sentidos" (1999, p.37). Vemos nesse exemplo o funcionamento do tripé da Análise do Discurso francesa- Linguística, História e Psicanálise -, anunciada anteriormente. O sujeito falante é capaz de apropriar dos sentidos existentes e reconfigurá-los contando com a abertura do sistema lingüístico e a possibilidade de rupturas na história. Desta forma o sujeito é ao mesmo tempo assujeitado a língua e sujeito da língua na História.

É principalmente entre a relação das permanências (paráfrases) e das mudanças (polissemias) que ocorre o funcionamento da linguagem. Através desse jogo de sentidos é que podemos investigar

como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados. Como o sujeito (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o Efêmero e o que se eternaliza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder (ORLANDI, 1999, p.38)

No caso dos documentos que regem a educação, foco dessa pesquisa, a palavra cidadania tornou-se mais presente naqueles produzidos após a Constituição

Federal Brasileira de 1988. Porém, os sentidos da cidadania presentes nesses documentos nem sempre são os mesmos: correspondem a uma disputa existente nas instituições sociais. Sentidos esses que são construídos de formas diferentes, de acordo com o tempo, espaço e suas respectivas relações de poder. As relações polissêmicas e parafrásticas em torno do que cada documento entende por cidadania estão diretamente ligadsa às relações de poder existentes em cada contexto histórico. Se podemos identificar um ponto comum nesses documentos é a ênfase que os mesmos dão à cidadania.

Entrando efetivamente na questão da cidadania, em 1988 foi promulgada a Constituição Federativa do Brasil, considerada por muitos a mais liberal e democrática que o país já teve, conhecida por isso como "Constituição Cidadã" (CARVALHO, 2002, p. 199). Tal documento se insere no processo de globalização econômica e cultural, que surge no contexto pós Guerra Fria, onde "tudo tem se tornado padronizado, eliminando-se a diversidade regional" (MARTINS, 2000, p.4). As relações sociais passam a ser pautadas por dois princípios: o da reificação do sujeito e do individualismo extremado (MARTINS, 2000, p.5).

Como destaca Cury (2002), um dos principais pontos da Constituição Brasileira de 1988 é a inclusão do conceito de Educação Básica, definido no artigo 21 do documento como "um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infan til, o ensino fundamental e o ensino médio" (CURY, 2002, p. 169). Ainda segundo o autor, a utilização do conceito de Educação Básica é "um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar" (CURY, 2002. p.170)

A Constituição Brasileira de 1988 apresentou uma série de avanços em relação à anterior de 1967/69. Inicialmente pelo fato de que, diferente da anterior, a Constituição de 1988 coloca em seu Artigo 205 o sentido em que a educação deverá ser orientada:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Nesse primeiro momento, já podemos observar uma questão que perpassará grande parte dos documentos educacionais brasileiros contemporâneos: a ideia de uma cidadania que é acessada após um "preparo" advindo da Educação Básica. Também, podemos observar aqui um verbo que frequentemente acompanha a cidadania: exercício. Também aqui nos vale ressaltar, com base em Cury, que

o art. 22 da LDB, a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o *trabalho* quanto o prosseguimento em *estudos posteriores*. (2002, p.170, grifo do autor)

A construção da cidadania e o exercício da mesma, estão ligados com a construção da Escola Pública moderna. Sheila Farias de Oliveira afirma que esse sentido da cidadania "deriva de um tipo específico de *cidadão* – aquele que se constitui na França revolucionária do século XVIII e que significa o *citoyen* francês pela igualdade de direitos em relação ao Estado" (OLIVEIRA, 2006, p.107). Dentre esses direitos, o da educação. No caso brasileiro, a triangulação entre educação, cidadania e Estado-nação é bastante destacada no documento que oficializa a formação do Estado de Direito brasileiro: a constituição de 1824. A primeira Constituição Federal Brasileira já incluía entre seus itens dois elementos: a "gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, como forma de garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros" (HORTA, 1998, p.11)

A diferenciação entre quem é e quem não é cidadão representa complexas disputas dentro das sociedades. Nesse aspecto, Carvalho afirma que

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (2002, p.9)

Tal frase nos remete a uma das correntes epistemológicas mais utilizadas para discutir a cidadania na academia – especialmente por José Murilo de Carvalho – que tem base na teoria de Thomas Humphrey Marshall, onde a cidadania é desdobrada em 3 esferas de direitos: civis, políticas e sociais:

a) Direitos Civis: Representam os direitos fundamentais à vida, como as várias liberdades (expressão, locomoção, escolha de trabalho etc) e igualdade. Tem como referência as chamadas Revoluções Burguesas

- b) Direitos Políticos: São os direitos relacionados ao governo e à possibilidade de eleger representantes e ser eleito, cuja essência veio a culminar mais tarde no autogoverno. Podemos identificar as Revoluções Francesa e Americana como referencia na disputa por esses direitos.
- c) Direitos Sociais: São os direitos que garantem um mínimo de bem estar estipulado pelas diferentes sociedades. Incluem os direitos que, em nosso contexto, são garantidos pelo Estado: educação, saúde, previdência, etc. Correspondem a um ideal de justiça social. Interessante ressaltar que, dos três modelos de direitos, os direitos sociais são aqueles cujos sentidos podem ser mais disputados devido a sua relativa subjetividade.

A partir desse pensamento, para se possuir a cidadania em plenitude, os três tipos de direitos devem ser associados. Podemos perceber algumas combinações desses direitos, onde um é outorgado em detrimento do cerceamento de outros, como o exemplo de sociedades onde existem direitos sociais, mas não civis e políticos. Porém, alguns direitos são vinculados. Podemos não ter direitos políticos sem ter os direitos civis, visto que sem liberdade, não há como o processo de escolha de representantes ser democrático.

Importante ressaltar que temos, especialmente na área da sociologia, obras que situam a teoria de Marshall frente a novos paradigmas da contemporaneidade, por exemplo, a questão dos "direitos genéticos". Porém, tal postura epistemológica possui ainda grande influência no pensamento acadêmico acerca da cidadania, e consequentemente aparece em documentos da educação. É importante destacar o conceito de Marshall acerca da cidadania porque ele foi e é significativamente influente no meio acadêmico, e também na formação dos legisladores educacionais. O sentido de educação como direito social com vistas a redução das desigualdades sociais nas políticas públicas.

Em alguns casos, esse desdobramento da cidadania entre direitos civis, sociais e políticos será um pouco mais explícito, presente nas referências bibliográficas de alguns documentos aqui abordados, ou poderá ser observada apenas a intertextualidade na retomada desses sentidos. Como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que concebem a cidadania como "exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais" (BRASIL, 1997, p.69, grifo nosso). Aqui observamos certa cristalização desse sentido numa quantidade significativa de documentos.

Nesse sentido, chegamos aos documentos oficiais da educação brasileira. O discurso jurídico, dentre os diversos tipos de discurso, tem um efeito de verdade potencial. Passa por um processo, em tese, democrático onde representantes eleitos debatem junto aos especialistas do campo sobre sua estrutura. Além do mais, se nos baseamos no pressuposto de que os discursos constroem a realidade através da produção de subjetividades, o discurso legal tem a característica de ser coercitivo, buscando obrigar através dos aparelhos do Estado sua execução. As relações de poder presentes nas construções discursivas são configuradas nos estudos foucaultianos como regimes de verdade, onde cada sociedade estabelece

sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, *apud* SILVA, 2000, p.96)

Nesse sentido, a palara cidadania também está imersa nessa disputa pela "verdade". Os grupos envolvidos na construção e desenvolvimento das pólíticas curriculares se esforçam no sentido de adequar a significação da palavra a seus próprios interesses e aquilo que expressa suas expectativas de futuro para os sujeitos jovens. Podemos observar, como será melhor trabalhado no segundo capítulo, a atribuição de um sentido de cidadania enquanto direito constitucional. Como afirma Manzini-Covre (1995, p.18), a Constituição de um país é o "único instrumento não violento para a segurança dos cidadãos que não podem ser tratados arbitrariamente". Interessante ressaltar que, apesar disso, a própria Constituição Brasileira de 1988 considera a distinção entre quem é cidadão ou não como algo dado, não explicitando diretamente, possibilitando a grande polissemia da palavra.

Paradoxalmente a cidadania pode ser apresentada como um fim que só pode ser alcançado através de certos pré-requisitos. Dessa forma, temos um currículo nacional repleto de "competências básicas" para a formação do cidadão. Aqueles que não obtiveram essas competências, adquiridas na escola, têm seu *status* de cidadão questionado.

Podem ser observados também os discursos acerca da cidadania intimamente ligados ao acesso aos bens culturais da sociedade, especialmente a tecnologia. Os discursos sobre as potencialidades da tecnologia para emancipação

dos sujeitos também apresentam-se como requisitos para acesso à cidadania. Como afirma Orlandi apud Oliveira (2006, p. 121),

Acontece que, no Brasil a cidadania, como tenho dito, é apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social, e não uma qualidade histórica. No Brasil (...), contraditóriamente, à nossa história republicana, não se "nasce" de fato cidadão. Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado

Tal fala nos remete ao fato da interdição da afirmação da cidadania por parte dos jovens em idade escolar. Não constuma-se dizer "vocês são cidadãos", mas "vocês serão cidadãos".

Um dos sentidos de cidadania que observamos nas políticas públicas posteriores ao avanço do neoliberalismo da década de 1990 é o do "cidadão cliente". Nessa perspectiva, que será discutida melhor adiante, exercer a cidadania estaria intimamente ligado ao modelo de consumo. Pautado na autorregulação do mercado, através dessa perspectiva o cidadão optaria indiretamente pelos serviços oferecidos mediante seu voto. Se o candidato não atendesse as expectativas, seria substituido por outro. Concordamos com Manzini-Covre quando afirma que esse modelo de cidadania contribui para a construção de subjetividades de "seres passivos, de conformismo com a sociedade, de preocupação com o consumo" (1995, p. 72), além de contribuir com o fortalecimento do individualismo exacerbado.

Por fim, temos o cidadão moral. Para ser considerado cidadão, o sujeito precisa ter um conjunto de valores correspondente ao considerado adequado pelos demais integrantes da sociedade. Inúmeros esforços são realizados durante o processo de formação do sujeito com esse intúito, sendo que nem sempre se está falando da mesma cidadania.

Nesse aspecto, destacamos um artigo de Joel Westheimer e Joseph Kahne (2003) acerca dos sentidos de cidadania das políticas de educação de caráter estadunidenses. Os autores destacam que os sentidos de cidadania presentes nos programas de educação do caráter podem ser sistematizados em três modelos. Primeiramente o chamado cidadão com responsabilidade social, parte do pressuposto de que o sujeito tendo uma conduta ilibada levará automaticamente a uma transformação da sociedade. Tal cidadania, paradoxalmente marcada pelo individualismo e pelo voluntariado, se adequa perfeitamente ao sistema neoliberal de autoajuste do mercado.

O segundo modelo de cidadania, chamado de cidadão participativo, é mais pautado no pensamento da Modernidade e propõe a emancipação e inserção do sujeito nos espaços de deliberação. Propõe-se que o cidadão deva tomar a liderança em suas respectivas comunidades, para assim buscar melhorias para elas.

Por fim, temos o cidadão orientado pela justiça, que corresponde àquele que visa entender os problemas do sistema político e econômico e agir neles. Dentre os modelos apresentados pelos autores, é o modelo de cidadão que mais questiona o status quo, trabalhando a questão da necessidade de organização coletiva, mas sem o sentido de voluntariado.

Essa sistematização de Kahne e Westheimer, que discutiremos adiante, parece-nos bastante significativa para discutirmos as diferentes cidadanias existentes nos elementos curriculares das redes educacionais, de modo que elas entram em conflito em muitos momentos. Sendo assim, no próximo capítulo discutiremos mais detalhadamente como esses conflitos aparecem em alguns documentos que produzem as políticas educacionais brasileiras.

Com essa introdução já podemos perceber a polissemia da palavra cidadania. Os sentidos aqui apresentados são bastante diferentes, de acordo com quem é o detentor da fala. Vamos retomar tais sentidos no decorrer dos próximos capítulos, e tentar identificar seus vestígios nos documentos que serão analisados.

2. POLÍTICAS CURRICULARES EM CIRCULAÇÃO

Aprender é importante, mas não para toda gente. Nijinsky não conseguiu passar nos exames de sua escola de São Petersburgo, e não poderia entrar para o Balé do Estado sem a aprovação naqueles exames. Não lhe era possível, simplesmente, aprender os assuntos escolares: tinha a mente em outro lugar. Forjaram um exame para ele, dando-lhe as respostas prontas num papel, pelo menos é o que diz uma de suas biografias. Que perda teria sofrido o mundo, se Nijinsky não tivesse podido, realmente, passar naqueles exames! (NEIL, 1975, p.24)

Com essa situação que nos é apresentada por Neil, sobre um dos bailarinos mais importante de seu tempo, podemos identificar um dos pressupostos principais da tradição epistemológica dos estudos de currículo: a premissa de que as sociedades escolarizadas destacam determinados conhecimentos como importantes, em detrimento de outros.

A categoria de currículo desde sua emergência vem sofrendo transformações em seus sentidos, seja pelo contexto onde a palavra é aplicada, seja pelo autor que a utiliza. Não nos cabe aqui identificar o sentido "puro" da palavra, mas identificar a partir da escolha epistemológica dos Estudos Culturais preocupado com a linguagem, um conceito adequado para esta pesquisa. Como aproximação incial, podemos afirmar que a origem etimológica da palavra vem do latim *curriculum*, que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, significa "pista de corrida" (SILVA, 2002, p.15). Nesse sentido, seria o processo por onde passamos até chegar ao que somos.

Silva (2002, p.12) afirma que o currículo aparece como objeto de estudo pela primeira vez nos Estados Unidos dos anos vinte, ligado ao processo de massificação da escolarização. Essa concepção original de currículo, inspirada na obra *The Curriculum* de Bobbitt, tinha como modelo institucional a fábrica, sendo, neste momento, "a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (SILVA, 2002, p.12).

Apesar da existência de diversas perspectivas de análise sobre currículo, elas convergem no sentido de admitir a existência do questionamento acerca do tipo de conhecimento que deve ser considerado importante em uma dada sociedade. Optamos nessa investigação por trabalhar o currículo através da ótica dos Estudos Culturais, já mencionados, vinculada aos estudos de linguagem

O currículo, parafraseando Tomaz Tadeu da Silva, pode ser visto como um "artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a 'instituição' do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o 'conteúdo' do currículo é uma construção social" (SILVA, 2002, p.134). Retornando ao pensamento foucaultiano, nas palavras de Veiga-Neto, percebe-se que a

escola organizou-se enquanto a instituição capaz não apenas de gerar novos saberes - ainda que isso tenha ocorrido principalmente não nas escolas, mas nas universidades e academias -, como também de funcionar como um locus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado. (2000, p.9)

O currículo está intimamente ligado com a produção de políticas curriculares. Optamos aqui por utilizar o repertório teórico sobre políticas curriculares de Alice Casimiro Lopes que, por sua vez, se apropria das reflexões de Stephen Ball. Para a autora (2006), antes de mais nada precisamos abandonar a visão simplista de política como ação normativa e reguladora do Estado. Paralelamente a essa postura que subordina os sujeitos ao Estado, a autora aponta a existência de grupos de pesquisa ligados aos movimentos sociais cujo foco central é a escola, que apresentam "discussões teóricas mais contemporâneas sobre a cultura e a crítica aos marcos universalistas da modernidade" (LOPES, 2006, p.36). Porém, não podemos pensar que as políticas construídas no interior das instituições não sofrem interferências das macropolíticas.

Como já mencionado na Introdução, os documentos políticos os quais nos debruçaremo serão: a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos. A escolha dos documentos ocorreu por julgarmos que são os mais presentes em discursos pedagógicos relacionados com a Educação Básica.

Constituição de 1988 apresentava como dever do Estado, no segundo inciso do Art. 208, "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio". No mesmo ano de promulgação da LDB, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso, substituindo-o por "a progressiva universalização do ensino médio gratuito"..Isso advém segundo Oliveira (1998, p. 62), de uma "tendência mundial decorrente do aumento dos requisitos formais de escolarização

para um processo produtivo crescentemente automatizado. Praticamente todos os países desenvolvidos universalizaram o Ensino Médio ou estão em via de fazê-lo"

Logo o objetivo das políticas educativas deixa de ser a obrigatoriedade por parte dos jovens frequentarem o Ensino Médio, para sua progressiva oferta por parte do Estado. A mudança de palavras no texto não é ingênua, a ausência da palavra "obrigatoriedade" e a troca por "universalização" pode parecer uma paráfrase, mas faz funcionar sentidos diferentes. Aparece no cenário o sentido de direito ao contrário do dever. O fato da lei utilizar também o substantivo "pessoa" em vez de algum termo de viés coletivista aponta para um sentido individualista presente em vários documentos do período. Essa alteração reflete a influência do contexto histórico-social onde a política foi constituída, demonstrando que nesse processo existem

disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura. (LOPES, 2006, p.38)

O uso da palavra "progressivamente" em um texto de políticas públicas já mereceria uma análise sobre a limitação no sentido de mudança efetiva. O texto afirma que isso foi um passo importante para tornar o Ensino Médio parte da Educação Básica, e "a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão." (BRASIL, 2000, p.9).

Na já citada obra de Marshall, encontramos alguns elementos interessantes para essa discussão. O autor afirma que

A educação está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências da natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança de freqüentar a escola, mas o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p. 73)

No texto escrito em 1967, os jovens então, não seriam cidadãos "pois os direitos civis se destinam a ser utilizadas por pessoas inteligentes e de bom senso que aprendam a ler e escrever" (MARSHALL, 1967, p.73). Esse pensamento aparenta ter exercido certa influência na legislação brasileira de 1824 que afirmava o direito à educação, e a responsabilidade estatal de oferecer esse ensino nos centros

populosos (HORTA, 1998, p.11). Mas tais leis ainda não trataram da obrigatoriedade do estudo: foram as leis provinciais ou a legislação educacional destinada a vigorar nos chamados Município Neutro que atuaram sobre esse tema, inclusive estipulando punições aos pais que não oferecessem ensino para seus filhos.

Esse pensamento nos serve como chave de leitura para entender alguns posicionamentos das políticas educacionais. Marshall afirma que na obrigatoriedade do ensino existe um

direito individual combinado a um dever público de exercer o direito.(...) Tornou-se cada vem mais notório, com o passar do século XIX que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual, porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação dos seus membros (MARSHALL, 1967, p.74)

Relacionando isso à produção discursiva sobre o papel do jovem-aluno, percebemos que ela tem uma íntima ligação com o Estado e a educação formal. No caso nos documentos analisados, percebemos duas ideias principais. Ora o jovem é considerado um adulto em perspectiva, ora é visto pela perspectiva do protagonismo juvenil. Thomas Marshall, ao falar do pensamento do economista liberal Alfred Marshall afirma que

o Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a frequentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias. [...] Ele reconheceu somente um direito incontestável, o direito de as crianças serem educadas, e neste único caso ele aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado...(1967, p. 61)

Aqui temos um elemento bastante interessante do ponto de vista dos Estudos Culturais. Existe certa hierarquia entre diferentes culturas. De um lado a vida de "cavalheiros" e de outro a das classes operárias. As crianças, nessa visão, devem ser educadas para o acesso a vida de cavalheiro.

Avançando um pouco no tempo, vamos chegar ao contexto atual da educação. Primeiramente, alguns conceitos precisam ser destacados para que possamos dar continuidade a discussão. O século XX, dentre várias transformações ocorridas no mundo, é marcado pelos intensos fluxos de informação e produtos chamado de globalização. Processo esse, que segundo Hall (2000, p108), surge junto com a modernidade, e tem como efeito enfraquecer

a relativa autonomia dos estados nacionais na determinação das políticas culturais em seus próprios territórios soberanos e aumentando as pressões por políticas do tipo 'céu aberto', de internacionalização dos mercados culturais (HALL, 1997, p.16)

Dessa forma, ainda segundo Hall (1997, p.16), o Estado vem perdendo a responsabilidade de regulamentar assuntos culturais, deixando-os a mercê do livre mercado. A liberdade de mercado, que é vendida como a possibilidade de "opção" por parte dos consumidores, ocultando dois fatores destacados por Hall (2000):

 a) Os mercados, na proposta neoliberal, também precisam ser estruturados e policiados, pois

apoiam-se em outras condições sociais e culturais (a confiança, os hábitos e convenções, a moral e considerações públicas mais amplas, a efetiva aplicação da lei, a inspeção e a responsabilização *accountability* o treinamento e a certificação do pessoal especializado, e assim por diante) que o próprio mercado não pode oferecer. (HALL, 2000, p. 16)

b) O mercado se autorregula, no sentido de criar perdedores e vencedores. Através de punições e recompensas, de acordo com a produtividade do indivíduo, cria "incentivos poderosos - e desestímulos - que induzem certas formas de conduta e desencorajam outras (isto é, regulando as condutas)." (HALL, 2000, p.16). Isso cria nos sujeitos, não a opção entre ser regulado ou não (livre mercado ou não) mas de optar por diferentes modos de regulação.

Paralelamente ao processo de globalização, o final do século XX vivenciou a grande investida do modelo de Estado neoliberal. Através dela ocorrem inúmeras reformas, tendo como marco a adoção, por vários países, das medidas balizadoras do Consenso de Washington. O contexto brasileiro da segunda metade dessa década, a título de resumo, é marcado, segundo Sguissardi e Silva Jr (2001, p.242) pela

desindustrialização, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; o trânsito de sociedade do emprego(trabalho com direitos sociais) para a sociedade do trabalho(sem os direitos sociais conquistados)

Assim, a década de 1990 fez emergir no Brasil, e em grande parte do mundo, um novo modelo de cidadão, nomeado por Martins (2000, p5) de "cidadão cliente". Nesse modelo, as relações de cidadania se aproximam das relações mercantis, onde o eleitor decide qual candidato "consumir".

As palavras de Luiz Carlos Gonçalves Bresser-Pereira, ministro de Reforma do Estado durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, podem elucidar a visão do poder público nesse período. Essa reforma do Estado foi vista como "um processo de redução do tamanho do Estado, envolvendo a delimitação de sua abrangência institucional e a redefinição de seu papel" (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.21), com o objetivo de uma transição para o modelo de organização do Estado dentro da "administração pública gerencial". Um dos pontos desse modelo, segundo Bresser Pereira, seria a "orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente" (1997, p.42).

O já mencionado processo de globalização atingirá profundamente a Educação. Como destaca Raquel ALS Venera, "O final da década de 1980 foi marcado por um inicio de visibilidades mundiais para a questão dos excluídos dos diversos acessos à vida cidadã" (2010, p.34). Tal postura é materializada nos eventos internacionais, destacando a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien. Nela, foi dado destaque aos excluídos, especialmente nos continentes africano e asiático, sendo que "O espetáculo da exclusão mapeava um inimigo comum - os governos autoritários" (VENERA, 2010, p.34)

Dentre os documentos atuais do sistema educacional brasileiro, possivelmente o mais significativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Sua constituição se dá no contexto supracitado, de reforma do Estado brasileiro. Como nos demonstra Alice Casimiro Lopes

as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. (2004, p.110)

Nas palavras de Venera (2010, p.103), é importante destacarmos que a Lei de Diretrizes e Bases que foi aprovada no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, "não foi a mesma debatida no movimento de Professores e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública." Ainda segundo a autora,

Com um discurso de trabalho enfocado na eficiência técnica, o PSDB fez funcionar com agilidade as votações de leis, parâmetros e demais documentos educacionais e fragilizou, levando ao silêncio, os Fóruns para

discussões educacionais e atendendo aos acordos propostos pelas instituições supranacionais. (VENERA, 2010, p. 103)

Através das políticas educacionais, como o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estado apresenta seu ideal de sociedade e de cidadania. Como já alertamos, os textos resultantes desse processo não se constituem de forma unicamente verticalizada, de "cima para baixo", mas através de um série de relações conflituosas. Com base em García Canclini, Alice Casimiro Lopes afirma que as políticas curriculares são políticas culturais, pois "visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada" (2004, p.113). Dentro dos processos de globalização cultural, essas políticas sofrem uma grande influência das políticas dos países com maior poder econômico. Como exemplo temos o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, que foram significativamente influenciado pelos modelos curriculares nacionais estadunidense e espanhol.

A gênese constitutiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil, bem como parte do projeto de abertura política democrática, uma vez que no período anterior, o da Ditadura Militar, não haviam propostas de educação democrática efetivas no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Proposta Curricular de Santa Catarina, foram constituídos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principalmente em resposta ao Art. 9º, que determina:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

(...)

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1997)

Segundo o próprio documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais

constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e

do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p.29)

A construção de currículos nacionais, bastante polêmica nos estudos de Currículo, costumam partir de uma intencionalidade política de assujeitamento, com base na homogeneidade nacional. Como afirma Alice Casimiro Lopes,

Essa homogeneidade não se concretiza, porque, como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. Recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a idéia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado. (2006, p.45)

Segundo Alice Casimiro Lopes (2006), um traço marcante do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi a intensa participação de especialistas de ensino das áreas de específicas, reforçando a ideia de currículo centrado nas disciplinas tradicionais. Apesar da ênfase dada aos profissionais do Ensino, e não os conhecimento científico das áreas, o fato do documento não justificar a escolha das disciplinas indica que as mesmas são inquestionáveis, um estrutura de educação congelada.

Um fato que nos chamou a atenção durante nossas investigações foi a quase ausência da discussão da cidadania na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. No caso do caderno específico da disciplina de História, a palavra cidadania sequer é citada. A discussão mais significativa, a nosso ver, é quando no caderno sobre educação infantil é utilizado o termo "cidadão-criança":

É na década de oitenta, mais precisamente com a Constituição Federal de I 988, que se estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania. A educação da criança de 0 a 6 anos, seja em creches ou pré- escolas, está vinculada necessariamente ao atendimento do cidadão-criança; a criança passa ser entendida comosujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento (SANTA CATARINA, 1998, p. 14)

As demais falas da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) em relação a cidadania retomam o sentido de algo a ser "conquistado", como podemos observar:

De qualquer forma, supõe-se que seja possível um trabalho integrado na própria escola. Os professores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, devem desenvolver seu trabalho, somando esforços na caminhada para a conquista da cidadania (p.96)

Neste aspecto, procura mostrar a ciência como instrumento essencial à construção da cidadania e não como prerrogativa de elites ou de especialistas. Tal posicionamento não se deve unicamente a uma convicção democrática, mas também à percepção do lugar da ciência na cultura de nosso tempo (p.109)

O Ensino da Biologia deve estar voltado à apropriação do conhecimento biológico e ao desenvolvimento da responsabilidade social e ética dosalunos, inseridos no movimento da sociedade pela conquista da cidadania. É importante lembrar que a simples quantidade de informações, por si só, não capacita o aluno a apreender o mundo em que vive, nem a agir sobre ele, para a realização desta conquista (p. 141)

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentam um discurso bastante focado nas capacidades que são "condições para o exercício da cidadania num contexto democrático" (BRASIL, 2000. p.12). Essas capacidades seriam:

capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000, p.12)

O mesmo documento afirma que vivemos em uma época onde as competências exigidas pelo processo produtivo se aproximam cada vez mais das competências exigidas para o exercício da cidadania. Essas competências devem "estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático." (BRASIL, 2000, p.12). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental trazem algo semelhante: "O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social" (BRASIL, 1997, p.27). No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a lista de competências compreende

O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo

democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1997, p.27)

Tal texto parece remeter a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, anterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que em seu Art. 35 afirma que

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- I a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- III a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996)

Novamente observamos um teor de prescrição de requisitos de competências e/ou habilidades necessárias ao acesso à cidadania. Talvez ninguém conteste o quão interessante seria se todos os sujeitos de uma sociedade tivessem tais competências, porém, o questionamento aqui proposto é o seguinte: os dois textos apresentam um ideal de cidadania onde para acessá-la, é exigido ter todas as competências propostas pela educação. São discursos que delegam a cidadania á utilidade social a competência, ou o saber ser útil a habilidade de resolver problemas e fazer coisas. Pode-se perguntar então: os jovens que estão em processo de formação e que ainda não adquiriram as competências e habilidades propostas pelos documentos que regem a educação são considerados cidadãos, ou são cidadãos em processo? Através do esquecimento enunciativo, tal postura é repetida diversas vezes nos documentos como algo cristalizado, nos recordando inclusive os diversos momentos onde as pessoas questionaram se os analfabetos teriam ou não o direito de voto.

Nesse momento voltamos a postura de Alfred Marshall, analisado por Thomas Marshall, quando afirma na necessidade de usar a educação para afastar a criança dos valores da "classe operária". O primeiro autor escreveu durante o final do século XIX e início do XX afirmando a necessidade de se ensinar, até mesmo por coerção, as "boas coisas" da vida de cavalheiros, nos transportando à questão dos valores culturais de uma sociedade adultocêntrica, onde os detentores do poder (no caso os adultos) decidem quais saberes são válidos em determinado contexto histórico.

Aqui temos duas questões já apresentadas. Primeiramente, a característica do discurso autoritário presente nos discursos pedagógicos se materializa nas prescrições aqui observadas. Existe um grupo imbuído da legitimidade de especialista, que detém o poder do discurso pedagógico. A organização dos currículos através de competências consiste numa perspectiva instrumental

voltada para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que secolocam fora desse "saber-fazer", notadamente os saberes cotidianos (LOPES, 2006, p.44)

O discurso pedagógico frequentemente se apoia em uma lógica de competências tidas como gerais, requisitos para o acesso à cidadania. Como contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam o conceito de contextualização, que consiste na necessidade de articular os diferentes conceitos escolares com o contexto dos alunos. Porém, Alice Casimiro Lopes (2006) alerta para o fato de que os documentos oficiais não são os únicos responsáveis por construir os sentidos de contextualização. Os livros didáticos têm uma parcela significativa de influência nesse processo, sendo que em muitos casos

A presença da abordagem contextualizada nos livros didáticos na forma de boxes diagramados distintamente do livro como um todo e o privilégio, conferido aos exemplos de aplicações práticas de conceitos transformam a contextualização em um simples elemento motivador ou em mera ilustração (LOPES, 2006, p.45)

Outro ponto bastante visível no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é a crença do uso das tecnologias como forma de inserção cidadã. A começar pela afirmação de que um dos fatores que justificam a urgência de se repensar o Ensino Médio, na contemporaneidade é que o "fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante" (BRASIL, 2000, p.5). Em um segundo momento, os Parâmetros Curriculares Para o Ensino Médio afirmam que "A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação" (BRASIL, 2000, p.5).

Podemos perceber nessa última fala certo deslocamento no próprio objetivo da educação. Um pouco depois de tal afirmação, temos o seguinte texto: "Não se

pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão" (BRASIL, 2000, p.5) Dentre as nove competências e habilidades pertinentes às Ciências Humanas destaca-se o fato de que quatro delas está diretamente relacionado às tecnologias:

- entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;
- aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2000, p.96-97)

Nos parágrafos acima vemos uma tentativa do Estado de construir determinadas subjetividades nos jovens. É interessante notarmos que, na sequencia, o documento traz a seguinte afirmação:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, **ao invés do simples exercício de memorização** (BRASIL, 2000, p.5, grifo nosso)

Em relação ao trecho acima citado, chamamos a atenção para a questão da educação com base na memorização, presente em diversos textos do gênero. O exercício de "memorização" é diretamente ligado à chamada "educação tradicional", e por isso seus sentidos são interditados. Como afirma Raquel ALS Venera,

As críticas às ideias de Skinner e ao behaviorismo são constantes nos cursos de formação de professores e, outros autores entram em cena, quase hegemônicos na ideia central de construção do conhecimento através da memorização - Roger defendendo a aprendizagem no espaço democrático, Piaget a partir da interação com os objetos a serem apreendidos, Vigotsky destacando a interação social, Walon lembrando a importância do afeto nas interações -, mas todos, em suas diferenças epistemológicas, se convergem na defesa pelas ações pedagógicas ativas (2010, p. 35).

Apesar da variedade pedagógica apresentada aos professores, nem tudo é aceito. Qualquer postura que remeta ao behaviorismo é duramente criticada, pois existe "a liberdade de escolha, desde que se garanta a inclusão e a construção de subjetividades cidadãs" (VENERA, 2010, p.35), Por conta disso, o discurso

pedagógico que marca os documentos aqui abordados possuem como característica a necessidade de negar o behaviorismo em vários momentos. Por outro lado, como veremos posteriormente, os materiais didáticos do programa "O Caráter Conta" apostam nas repetições e memorizações.

O mais interessante para discutirmos aqui é que o texto conceitua "formação geral", através de uma visão bastante mercadocêntrica, sem especificar o que seria então a "formação específica". Aqui temos a busca por um modelo específico de sujeito, onde a escola funciona como uma instituição voltada para a formação de corpos úteis. Podemos identificar, através do pensamento foucaultiano, o surgimento disso que é conhecido como economia dos corpos, junto com o próprio surgimento da Modernidade.

É nesse contexto que as ciências passam a ser instituições legitimadoras dos discursos, como já mencionado. E também é quando a escola assume o papel de construir nos sujeitos as subjetividades necessárias para essa nova lógica. Como afirma Alfredo Veiga-Neto,

a produtividade da escola se dá simultaneamente em três níveis: de criação, de aplicação e de difusão daquelas novas tecnologias. É fácil ver que a escola é o locus onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de "capturar" os indivíduos e disseminar tais tecnologias.(2000, p.6)

Outro vestígio da presença do discurso com ênfase na tecnologia presente nos documentos oficiais que regem a educação pode ser encontrado na Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos. Esse documento foi produzido pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional durante o ano de 2004, com o intuito de complementar a Proposta de Santa Catarina, cuja edição vigente foi elaborada em 1998. Nesse documento podemos observar claramente uma crença na emancipação dos sujeitos a partir das tecnologias.

Já no prefácio da Proposta Curricular de Santa Catarina – Eixos Temáticos, nas palavras de Antônio Diomário de Queiroz Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia durante a gestão de Luiz Henrique da Silveira, inicia com a afirmação de que "O advento das novas tecnologias da informação e da comunicação proporciona o repensar do processo ensino-aprendizagem." (SANTA CATARINA, 2005, p.5). No mesmo sentido, é colocada na seqüência a afirmação de

que: "O fato novo é que o acesso a essas bases de dados e informações está aberto a todas as pessoas". Essa fala, semelhante à das pessoas que viveram a *Belle Époque*, maravilhadas com os progressos tecnológicos do início do século, também ignoraram o fato de que o acesso a esse mundo de informações exigia condições socioeconômicas. Novamente, o Estado utiliza-se de sua legitimidade para tornar seu discurso uma verdade.

O binômio tecnologia/cidadania já podia ser observado no Art. 36, § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

Nesse momento, destacamos a ênfase na Filosofia e Sociologias como requisito para exercer a cidadania. No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio ao falar da base comum do currículo no subitem "Ciências Humanas e Suas Tecnologias é destacado que "Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas" (BRASIL, 2000, p.21). Essa operação de tradução relaciona-se com a teoria de Yves Chevallard, a "transposição didática". Segundo Carmen Teresa Gabriel, a

tese central defendida por esse autor consiste na afirmação de que, na ecologia geral dos saberes, instaurada na sociedade contemporânea, o saber acadêmico, para se tornar apto a ser ensinado em contextos escolares, passa obrigatoriamente por uma reelaboração imposta pelos imperativos políticos e didáticos (2004, p.3)

Esse processo, por sua vez, ocorre na noosfera, "o lugar por excelência, onde se buscam soluções para equacionar a tensão entre a necessidade de adequação interna e compatibilidade externa, inerente ao sistema de saberes, capaz de assegurar a especificidade do saber escolar (GABRIEL, 2004, p.5). Os documentos oficiais da educação, incluindo o que estamos trabalhando, são partes integrantes da noosfera. Alice Casimiro Lopes compactua de opinião semelhante, destacando que

As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relaçõesde saber – poder. (2006, p.41)

Essas comunidades epistêmicas possuem legitimidade em seus discursos dentro das áreas específicas. Dessa forma, temos dentro do currículo demandas da academia, relacionando-se (ou constituindo) aos saberes considerados escolares.

Interessante repararmos no fato do texto falar das ciências humanas de modo geral, mas dar ênfase específica na Filosofia. Sobre esses conhecimentos, o texto fala que destacam-se a

extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular." (BRASIL, 2000, p.21)

Nos documentos abordados, tornou-se visível nos discursos a vinculação do da construção da cidadania com a Filosofia. Parece haver uma duração de sentidos fazendo um eco nessa aposta curricular que pode ter relação tanto com o discurso sobre a origem da Filosofia na Grécia, aliada a maxima moderna "penso, logo existo". Todo mundo é cidadão mas, ao mesmo tempo, tem que "fazer por merecer", ou seja, se apropriar de uma série de conhecimentos que estão disponíveis principalmente no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reforçam essa postura

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade. Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL, 2000, p. 59)

Novamente, o acesso às tecnologias é apresentado, tanto como veneno, quanto como cura para os problemas da sociedade pós-industrial. Se voltarmos às reformas educacionais da década de 1990, podemos perceber o uso freqüente do vocabulário empresarial (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Palavras como

crise, gestão, gerência, investimento, eficiência, entre outros, permeiam o corpo dos documentos oficiais. Vemos agora, nos documentos da primeira década do século XXI, a inclusão de um novo vocabulário das novas tecnologias sendo incorporado no discurso educacional e cidadão.

Apesar de discutirmos aqui as politicas curriculares oficiais, nem todo o currículo pode ser observado nos documentos. As relações de poder e conjunto de valores existentes no interior das instituições também compõem aquilo que chamamos de Educação Básica. Dentre eles os programas e projetos que surgem eventualmente, como o programa "O Caráter Conta", que discutiremos no próximo capítulo.

3. O PROGRAMA "O CARÁTER CONTA"

Estudar o currículo destinado aos jovens da Educação Básica nos levou ao encontro do programa "O Caráter Conta", presente em grande parte das escolas da Região de Joinville. O estudo do programa, por sua vez, nos apresentou um campo do conhecimento pedagógico estadunidense pouco conhecido no Brasil, chamado de *New Character Education*. O presente texto iniciará uma investigação para situar o leitor ao processo histórico em que a *New Character Education* se formou bem como sua vinda para o Brasil. Para tal fim, utilizaremos como referência materiais do próprio programa, textos midiáticos, artigos acadêmicos e uma entrevista que realizamos com Brian Hairston², um dos instrutores do programa.

Em relação à entrevista com Hairston, ela não estava prevista no início da pesquisa, e ocorreu devido a uma oportunidade onde o mesmo encontrava no Brasil em treinamento com os professores. Dessa forma, realizamos uma entrevista semiestruturada onde pudemos tirar algumas dúvidas em relação a questões gerais o programa.

Num segundo momento, discorreremos sobre os discursos do programa. Quais são as vozes que falam pelo programa? Para quem falam? O que falam? Isso será significativo para, na sequência, analisarmos a questão pedagógica do programa: seu currículo e respectivos materiais didáticos. Por fim discorreremos sobre as construções discursivas dos professores e do poder público sobre o próprio programa.

Não é a toa que Michael Josephson, principal referência do programa, intitula um dos seus artigos como "A Educação do Caráter está de volta em nossas Escolas Públicas" (2002, p.1, tradução nossa). A preocupação com a educação do caráter tem uma profunda relação com a história dos Estados Unidos. Já nos primórdios da recém criada nação estadunidense, os *Founding Fathers*, líderes políticos envolvidos no processo de independência do país, destacavam que

² A transcrição de fragmentos da entrevista pode ser observada no APÊNDICE A. Para realizar a entrevista, foi solicitado que o entrevistado assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Uma educação universal era necessária, de certa forma, porque educação moral era necessária. Um governo do povo, onde as próprias pessoas garantiam uma sociedade livre e justa, requisitava que as pessoas estivessem bem apropriadas de, pelo menos, um mínimo entendimento de comprometimento com os fundamentos morais da democracia. Esses fundamentos incluíam respeito pela lei e pelos direitos dos outros, participação voluntária na vida pública e cuidado do bem comum. Lealdade a esses fundamentos, Thomas Jefferson argumentava, devem ser incutidos desde cedo. (RYAN;LICKONA, 2009, tradução nossa)

Podemos perceber como a ideia de que para se poder usufruir da "democracia" existem pré-requisitos, um discurso bastante próximo do que observamos nos documentos brasileiros abordados anteriormente. O respeito à lei e o voluntariado são ressaltados aqui, como em vários momentos que discutiremos adiante.

O autor explica que durante o início do século XIX, a educação estadunidense era permeada por paradigmas cristãos. Nesse sentido, "a Bíblia era aceita como livro de referência para a moral, assim como instrução religiosa." (JOSEPHSON, 2002, p.42, tradução nossa). Ainda segundo o autor, eram ensinadas as "virtudes naturais", como "honestidade, trabalho duro, parcimônia, bondade, e coragem" (p.42). A transmissão desses valores era a missão central da educação.

Já na década de 1920, Josephson (2002, p.42-43) afirma que a Educação do Caráter é abalada por duas correntes de pensamento: o positivismo lógico que possui, segundo o autor, um "pensamento cientificista", que ignora a discussão de virtudes, e o "relativismo moral", que viria por abalar as noções de "certo e errado". O fato é que, alguns autores apontam nas décadas de 20 e 30 uma "grave fissura nos fundamentos da democracia" (RYAN;LICKONA, 2009, tradução nossa). Esses autores identificam como indícios dessa ameaça: "(1) aumento de um comportamento autodestrutivo (ex: suicídio, gravidez na adolescência e abuso de drogas) e (2) aumento do comportamento destrutivo envolvendo outros (ex: criminalidade juvenil e desordem nas escolas)". A influência do *ethos* cristão da Educação do Caráter é ainda muito forte, como afirma Prestwich ao citar um livro de 1931 que diz que caráter é "O que Deus e os anjos querem que você seja" (2004, p.141 tradução nossa)

A segunda metade do século XX, é marcada por ambos os autores (JOSEPHSON, 2002; RYAN;LICKONA, 2009) como colapso da Educação do Caráter nos Estados Unidos. O primeiro autor aponta dois motivos principais para

esse fato. Primeiramente, um caso de 1963 onde uma militante ateísta consegue o banimento das orações nas escolas devido ao fato de considerado inconstitucional pela laicidade do Estado (2002, p.43). Isso teria gerado entre os educadores certo receio de ensinar valores, para não serem interpretados como promovedores de religiões. Em segundo lugar, Josephson afirma que a influência da teoria de Carl Rogers da "clarificação de valores", que mudaria o paradigma educação de valores. A teoria da clarificação dos valores, bastante popular nas décadas de 60 e 70, "permitia a criança clarificar seus próprios valores, sem interferência de outra pessoa" (PRESTWICH, 2004. p.141, tradução nossa). O aluno era acompanhado pelo professor, mas poderia construir seus próprios valores - inclusive morais. Michael Josephson interpreta a clarificação dos valores uma prática que "enfatizava que não havia certo ou errado" (JOSEPHSON, 2002, p.43). Obviamente, a clarificação de valores pode questionar a estrutura da política de verdades, pois traz para o educando a possibilidade de construir seus próprios sentidos, através de um jogo polissêmico.

Josephson e Leming, dentre outros autores, identificam a década de 1990 como uma virada na Educação do Caráter, ao ponto de ter originado a corrente de pensamento intitulada *New Character Education*. O fato é que "Durante os anos 90, a criação de programas de educação do caráter tornou-se um movimento, impulsionado por um sentimento de crise no que diz respeito ao caráter da nossa população jovem" (LEMING, 2000, apud PRESTWICH, 2008, p.148, tradução nossa).

A lógica textual que Josephson apresenta é bem característica. Um passado idealizado, o Eden, seguido da expulsão do paraíso: banimento de orações causado por uma ateia, e uma postura pedagógica que permite que os valores sejam reconstruídos. Por fim, a redenção ocasionada pelo surgimento da *New Character Education*. Tal narrativa cíclica, que encontramos em filmes, livros, textos bíblicos, etc, faz funcionar memórias que contribuem para que os sujeitos sejam iterpelados pelo discurso do programa.

Podemos identificar como marco da criação da *New Character Education*, a Conferência de Aspen, realizada em 1992 no *Josephson Institute of Ethics* (FONSECA, 2008, p.48, tradução nossa). O objetivo principal do evento foi construir uma idéia de "caráter moral bom, alicerçado em valores éticos basilares, independentes dos âmbitos cultural, religioso e socioeconômico" (FONSECA, 2008,

p.49). Ao final da Conferência, criou-se a Declaração de Aspen, onde se expressaram os seis valores que constituiriam o caráter: respeito, responsabilidade, digno de confiança, equidade, cuidado e cidadania. É a "volta" da Educação do Caráter que Josephson se referia no artigo supracitado. Em diversos documentos do programa é enfatizada a questão dos valores do programa estarem além de qualquer modelo cultural, como veremos adiante.

Na Declaração de Aspen, alguns pontos são reforçados. Primeiramente, a clarificação de valores é diretamente atacada através do 3º artigo, que afirma que:

Pessoas não desenvolvem um bom caráter moral automáticamente, consequentemente, esforços conscientes devem ser feitos para ajudar pessoas jovens a desenvolver os valores e habilidades necessários para ter conduta e decisões morais (JOSEPHSON INSTITUTE, 2012c, tradução nossa)

Outro ponto bastante interessante é que o documento enfatiza que a educação do caráter é "primeiramente e sobretudo, uma obrigação das famílias e comunidades religiosas, mas organizações que atendem jovens também tem a responsabilidade de ajudar a desenvolver o carater das pessoas jovens" (JOSEPHSON INSTITUTE, 2012c). A questão da religiosidade como mediadora das subjetividades é bastante presente no programa. Em nenhum momento dos materiais que analisamos, por exemplo, é feita alguma menção à possibilidade do jovem não seguir uma religião. Porém, o esquecimento ideológico contribui no processo ao fazer que o lucutor esqueça que esse é o discurso religioso.

Várias organizações emergiram das discussões da Conferência de Aspen, entre elas a *Character Counts! Coalition* em 1993, que será tratado adiante. O crescimento da *New Character Educaton* nos Estados Unidos foi bastante significativo. Em 1998 já haviam sido patrocinados pela Casa Branca seis congressos sobre a temática (FONSECA, 2008, p. 50), ao mesmo tempo em que a necessidade de inseri-la nas escolas estava presente nos discursos do presidente Clinton, que instigava as instituições de ensino da nação a "ensinarem a educação do caráter, os bons valores, e a boa cidadania" (FONSECA, 2008, p. 50). Ainda segundo o autor, pelos dados de 1996, 45% das escolas distritais estadunidenses pesquisadas possuíam algum elemento da *New Character Education*, e 38% das demais tinham interesse de programar-los em curto prazo em seu projeto educativo.

Importante ressaltar que desde a década de 1990 podemos ver também um grande crescimento também dos periódicos que tratam da Educação do Caráter.

Durante o processo de fortalecimento da *New Character Education*, diversas organizações foram formadas com o objetivo de educar o caráter dos jovens estadunidenses. Dentre elas a *Character Counts! Coalition*, que surge a partir do próprio *Josephson Institute of Ethics*, instituição sem fins lucrativos fundado em 1987 onde ocorreu a Conferência de Aspen. Quando criada, a instituição englobava 30 organizações nacionais, que atendiam algo em torno de cinco milhões de crianças (JOSEPHSON, 2002, p.44). Atualmente, falam-se em 457 organizações, centenas de redes escolares (GEREN, 2001)

Quando foi criada, a Character Counts! Coalition possuía entre seus nomes pessoas de grande importância no contexto educacional estadunidense: Barbara Jordan, Marion Wright Edelman, Willian Bennet e Tom Selleck (JOSEPHSON, 2002, p.44, tradução nossa), bem como quatro senadores democratas e quatro republicanos, o que traz a idéia de uma aliança nacional. Para se ter uma idéia da influência política do programa Character Counts!, durante a eleição presidencial de 2000, o então candidato George W. Bush utilizou na campanha um documento chamado "White Paper on Character Education", contendo cinco compromissos, entre eles o de destinar pelo menos 24 milhões de dólares anuais para fundos de Educação do Caráter, bem como o de inserir um diretor de Educação do Caráter dentro do Departamento de Educação. (GEREN, 2001). Aqui podemos observar um elemento bastante significativo sob a ótica da Análise do Discurso, que é a atribuição de legitimidade a um discurso. A utilização das vozes de pessoas influentes, bem como a mescla de políticos republicanos e democratas tem por objetivo criar um discurso considerado "neutro", e por isso com maior efeito de verdade.

O projeto do *Joseph Institute of Ethics* foi exportado para diversos países, em todos os continentes, sendo que na América do Sul foi incorporado em sistemas no Brasil e na Colômbia (HAIRSTON, 2011). Nessa exportação do programa, os materiais didáticos foram traduzidos e adaptados para cada país. Comparando os materiais originais com os produzidos na língua portuguesa, observamos que praticamente nenhum material foi criado no Brasil. Não podemos afirmar pelos outros países, mas o engessamento do conteúdo do material brasileiro reforça o discurso do programa na relação parafrástica de seus valores "universais".

A instituição estadunidense responsável pelo intercâmbio do programa com o Brasil foi a Universidade Virginia Tech (Virginia Polytechnic Institute and State University). Glenda Snyder, agente de extensão da instituição afirma que primeira aproximação com o Brasil ocorreu em 2004 ao hospedar a brasileira Silvana Pohl, da Secretaría Municipal de Educação de Joinville e apresentar o projeto Character Counts! (SNYDER, 2008). Após esse acontecimento, a educadora estadunidense visitou com sua equipe 10 escolas municipais e 10 escolas estaduais de Joinville-SC, onde foram treinadas 85 pessoas, na grande maioria professores, como "multiplicadores" do programa. O grupo de Glenda Snyder, composto de cinco pessoas, iniciou ao mesmo tempo um contato com Susanna Bender, que era integrante do Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais que trabalhava "prevenindo violência nas escolas" (SNYDER, 2008). Durante nossa investigação perecebemos que tal Instituto possui poucas referencias a se trabalhar, salvo sua ligação com o programa "O Caráter Conta". Susanna Bender, posteriormente, tornou-se a coordenadora do programa em Joinville. Ainda em 2004, o programa foi mencionado na 1a Jornada Catarinense pela Infância e Adolescência Protegida contra a Violência e a Exploração Infanto-juvenil.

Apesar de nunca ter feito parte dos projetos oficiais da Gerência Regional de Educação de Joinville³, o programa teve um apoio relativamente grande, principalmente através do professor Jorge Schemes, que foi coordenador pedagógico do programa na região Entre os anos de 2004 e 2008, o número de escolas que adotaram as diretrizes do programa em Joinville passaram de 20 para 45. (KREIDLOW, 2008). Segundo Isabela Vargas (2012), assessora de imprensa da Universidade do Estado de Santa Catarina, uma das parceiras do programa, atualmente o ele está presente em 85% das escolas joinvilenses. Após a região de Joinville, o programa foi implementado em outros dois locais no Brasil: cidade de Passos (MG) e no Estado do Rio Grande do Norte, ambos por intermédio de juízes.

Em relação ao discurso do programa "O Caráter Conta", podemos afirmar que ele interpela o sujeito pela linguagem e espera uma resposta do mesmo, ou seja, que o programa "funcione". Para isso, espera-se que haja certa identificação dos

³ A Secretaria de Educação de Santa Catarina divide seu sistema em Gerências Regionais de Educação, que atingem determinado número de cidades. A Gerencia Regional de Joinville, por exemplo, atende os municípios de Garuva, Itapoá, São Francisco do Sul, Balneário Barra do Sul, Araquari, Barra Velha e São João do Itaperiú

sujeitos com o programa. Antes de falarmos de identificação, dedicaremos algumas linhas para tartar da questão da identidade. Concordamos com Stuart Hall (2000), quando diz que o conceito de identidade é um daqueles que encontra-se sob rasura, ou seja, encontra-se sob rasura quando "eles não servem mais – não são mais 'bons pra pensar' – em sua forma original, não reconstruída" (2000, p. 104).

Atualmente, o conceito de identidade vem se distanciando cada vez mais de significações essencialistas que o forjaram. A postura que adotaremos aqui, em relação à identidade, se aproximará das análises que buscam escapar da concepção de sujeito centralizado, dando espaço aos processos discursivos de construção das identidades. Para tal, acreditamos que é significativo, a ideia de sutura proposto por Stuart Hall:

Utilizo o termo 'identidade' para significar o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-desujeito que as práticas discursivas constroem pra nós (2000, p.112, grifo do autor)

Essa postura marca a tão polêmica "morte do sujeito", ponto fundamental das discussões contemporâneas sobre identidade e processos de identificação. Adotaremos aqui uma visão de sujeito que disconfia daquela construída pela modernidade. Uma visão de sujeito que é

guiado unicamente por sua razão e por sua racinalidade. O sujeito moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social, sua conciência é o centro de suas próprias ações. (...) Ele é identitário: suas ações coincidem com seu pensamento (SILVA, 2002, p.113)

De qualquer forma, preferiremos o uso dos termos posição de sujeito e processos de identificação ao de identidade, pois representa as posições temporárias do sujeito em relação a determinado discurso. Dentre as diversas posições de sujeito, existe a questão de identidade nacional, onde Tomaz Tadeu da Silva entrelaça a questão da identidade com o próprio surgimento do currículo. Segundo o autor, entre as condições para o surgimento de estudos do campo do Currículo nos Estados Unidos destacam-se:

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico; a extenão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma *identidade nacional* [...]; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2002, p.22, grifo nosso)

O programa "O Carater Conta" busca construir posições de sujeitos adequadas a seus valores através da linguagem e, como já mencionado, espera uma resposta do sujeito para que assim o programa funcione. Dessa forma ocorre o processo de sutura, que necessita de investimento de ambos os lados:

Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas seja 'convocado', mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação deve ser pensada como uma *articulação*, e não como um processo unilateral. (HALL, 2000, p.112, grifo do autor)

Nesse sentido o programa em questão faz parte (ainda que não totalmente pertencente) do currículo catarinense. Se acreditamos que o currículo é uma construção cultural, entendemos que o currículo do programa também busca influenciar no modo de vida das pessoas - em outras palavras, procura influenciar nos processos de subjetivação. Então, para atingir esse objetivo, o programa precisa convencer o interlocutor a se filiar a seus sentidos. Isso ocorre quando tais valores já existem previamente nos interlocutores, mas essa preexistência de sentidos é ofuscada através do esquecimento número um, que nos traz a falsa ilusão de que somos a origem do que pensamos e falamos. Assim retomamos o conceito de sutura, onde

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado historico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos nós, mas daquilo que nos tornamos. (HALL, 2000, p109)

Em relação à questão do pertencimento do programa nas redes de ensino, um ponto nos chamou a atenção. O contato com o programa já vem de longa data: empiricamente falando, qualquer pessoa que mora na Região de Joinville deve ter observado nos últimos anos os muros das escolas pintadao/grafitados de acordo com os "pilares do caráter". Porém, no material por nós pesquisado, a menção ao programa raramente aparece em documentos oficiais emitidos pelo Estado, mesmo havendo pessoas se dedicando a ele dentro da Gerência Regional de Educação de Joinville.

Isso nos fez pensar a partir dos estudos sobre o currículo oculto. Em sua concepção vigente dentro das teorias de currículo críticas, currículo oculto corresponde a um "conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente "ensinados" através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da

escola" (SILVA, 2000, p. 33). É através dele que ocorre grande parte da chamada reprodução cultural, uma das principais categorias das teorias críticas de currículo.

Porém, nossa reflexão realizou uma leitura diferente do conceito. O currículo do programa "O Caráter Conta" é oculto, não por ocorrer de forma implícita: pelo contrário, grande parte das atividades é expositiva (cartazes, maquetes, etc). Porém, a questão é a do programa não ser legitimado oficialmente pelo Estado. Uma das razões do currículo oculto muitas vezes continuar oculto é justamente o fato de que se ele fosse trazido à tona, iria entrar em embate com muitos pressupostos da educação.

Como já trabalhado no capítulo anterior, essa dissertação se filia a ideia de que o currículo é uma invenção social e, como ta, construído em tensões e relações de forças. Estamos assumindo também que os sentidos de cidadania trabalhados no Capítulo 1 estão em disputa nessas tensões curriculares. Diante desse lugar epistemológico e, analisando os discursos legitimados sobre o preparo da cidadania nos documnebtos oficiais, apostamos na reflexão de que "O Caráter Conta" permanece oculto como estratégia de permanência nas tensões curriculares. Ousamos pensar que, talvez, a filiação dos sujeitos ao programa não seria a mesma se o discurso fosse anunciado de outra forma. Uma possibilidade seria que, inserir os pressupostos do programa "O Caráter Conta" no currículo oficial poderia funcionar a evocação da memória da educação moral presente no contexto do regime militar em disciplinas extintas como Educação Moral e Cívica. Isso inviabilizaria o processo de interpelação dos professores no programa. Ousamos pensar também, que a tensão seria maior considerando a predominância da teoria crítica da educação nos cursos de formação inicial nas licenciaturas da região.

Na presente investigação, utilizaremos discursos, materializados nos documentos referentes ao programa. Primeiramente, o já citado texto de Michel Josephson intitulado *Character Education is back in our schools*, que é uma espécie de manifesto do programa "O Caráter Conta". Paralelamente, estaremos relacionando alguns textos de Kevin Ryan e Thomas Lickona, dois autores signatários da Declaração de Aspen, bastante significativos para o movimento da *New Character Education*.

Primeiramente, temos que identificar os locutores e interlocutores do programa. Primeiramente Michael Josephson, criador do *Josephson Institute of Ethics*. Josephson tem formação em Direito e, antes de se dedicar ao programa "O

Caráter Conta", foi professor na área durante 20 anos. Isso é importante para entendermos sobre o local de fala do locutor, a ideologia que será perceptível em seu discurso em relação a legitimade do Estado.

Em relação aos interlocutores aos quais é destinado o material, podemos identificar dois grupos distintos. Os professores, que devem ser reprodutores do programa e os jovens em idade escolar. Aos professores, é oferecido um curso de capacitação, anualmente, para um número limitado de profissionais, que devem repassar para os demais integrantes de suas respectivas instituições. E também aos alunos, que são o objetivo final do programa.

Apesar de o programa destinar-se a todas as faixas etárias, focaremos nosso trabalho no material destinado aos últimos anos da Educação Básica, primeiramente por entender que a rede estadual catarinense atualmente tem muito mais ênfase no Ensino Médio. E também pelo fato de que visivelmente o programa identifica na juventude um "problema", e por conta disso um local mais efetivo de ação para o programa.

O principal sujeito ao qual o programa "O Caráter Conta" fala é o jovem, no caso das apostilas, entre 4 e 19 anos. Considerando que o principal foco do programa "O Caráter Conta" é construir subjetividades no público juvenil, acreditamos ser importante destinar algumas linhas para discutir sobre a disputa pelos sentidos de juventudes, que já estava prevista antes de reformularmos os objetivos da presente investigação.

Nos diversos campos de conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas, os jovens e a juventude de modo geral vêm sendo interpretados e analisados das mais diversas formas. Autores como Mario Margulis e Marcelo Urresti (1994, p.1) em suas análises trabalham com a ideia de moratória:

A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias -sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo - , tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiendoles así gozar de un cierto período durante e I cual la sociedad brinda una especial tolerância.

Tais autores diferenciam dois tipos específicos de moratória: a social e a vital. A primeira refere-se a assumir a juventude como uma etapa transitória e de preparação para a idade adulta. Moratória vital, por sua vez, corresponde ao excedente de energia presente durante essa fase transitória. Importante ressaltar

que, na teoria desses autores, ambas as moratórias se complementam em vários aspectos. Segundo Barbiani (2007, p.145), os autores que comungam da ideia de moratória afirmam que a juventude "está quase reservada para os setores médios e altos, que podem acessar a educação superior e a moratória em toda a plenitude do termo". O fato é que, será durante esse período de moratória que os esforços de subjetivação se concentram. A interpretação desses autores poderá ser identificada no discurso político e educativo acerca dos jovens.

Pesquisar os jovens sob um viés cultural nos leva a analisar a condição juvenil. Juarez Dayrell afirma que "Do latim, conditio refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação." (2007, p.1108). Condição juvenil, por sua vez,

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.(DAYRELL, 2007, p.1108)

Dayrell afirma que, a condição juvenil brasileira

não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. (DAYRELL, 2007, p.1109)

Tal ideia relaciona-se com as reflexões de Margulis e Urresti em seus estudos sobre a juventude latinoamericana. Os autores afirmam que a moratória social no qual o jovem está sujeito pela sociedade é diferente nas classes populares, pois os mesmos

deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo - a trabajos más duros y menos atractivos - , suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero - moratoria social - para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza. (1994, p.13)

Rossana Reguilo afirma que "definir al joven en términos socioculturales implica, en primer lugar, no conformarse con las delimitaciones biológicas, como la de la edad." (2003, p.103) A condição juvenil não é algo estanque e está diretamente vinculado à produção discursiva, que por sua vez está subordinado a locutores constituídos social e historicamente. Martin Jesús Barbero faz uma instigante análise da condição juvenil na América Latina, ao dizer que

estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidades de alcançar a educação e a informação, porém muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças. (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 12)

Apesar da grande variedade de estudos acerca dos jovens, Rosângela Barbiani (2007) afirma que, devido principalmente às contribuições dos Estudos Culturais, uma característica comum entre as várias perspectivas de análise acerca das juventudes consiste no "S", o seja na concepção de juventudes, no plural.

Ao concordarmos com a existência de uma condição juvenil, estamos admitindo também a existência de uma cultura juvenil. A rede de pensamento dos Estudos Culturais, ao qual temos como referência, possibilita o entendimento de que a invenção da categoria juventudes passa pelo campo da linguagem. Como já mencionado, as coisas no mundo são então, "inventadas" socialmente através da atribuição de sentido (WORTMANN; VEIGA NETO). Sendo assim, concordamos com Reguillo quando afirma que

y hoy sabemos que las distintas sociedades en diferentes etapas históricas han planteado las segmen-taciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido. (2003b, p. 104)

Nesse mesmo sentido, a autora afirma que a juventude seria um construção do período pós-guerra, que "hizo posible el surgimiento de un nuevo orden internacional que conformó una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores" (REGUILLO, 2003b, p.104). Os sentidos de juventudes encontram-se nas produções discursivas vinculados às relações de poder. Quem é considerado jovem, bem como o papel dele na sociedade é materializado na linguagem que, por sua vez, ganha importância nos processos de subjetivação nos discursos.

Outra característica pontuada por Dayrell acerca da condição juvenil é o grande fluxo existente na vida dos jovens. Nesse sentido, afirma que "Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais." (DAYRELL, 2007, p.1117). Não só transcorrem através de diversos grupos, como estão vinculados a vários grupos ao mesmo

tempo. Ou seja, o jovem pode fazer parte de um determinado grupo em relação à musica, outro em relação à jogos eletrônicos, moda, etc.

Os sentidos de juventude presentes no programa "O Caráter Conta" são bastante influenciados pela ideia de moratória, supracitada. Para começar, o discurso do programa possui diversos enunciados que tratam de um presente/juventude problema. Podemos exemplificar com o discurso fundador do programa, onde Josephson apresenta, em um primeiro momento, um passado glorioso construído pelos *Founding Fathers*, seguido de um presente incerto e obscuro. Em relação a esse presente, Kevin Ryan e Thomas Lickona, dois signatários da Conferência de Aspen e referências da *New Character Education*, também apresentam sua visão pessimista. Segundo os autores, o contexto pósguerra apresenta a crise das instituições responsáveis pela disciplina do caráter nos Estados Unidos: três "tradicionais" a família, a Igreja e a escola, e outras duas: a televisão e os grupos juvenis.

a) Família: Primeiramente, a crise da família é "comprovada" pela quantidade de divórcios e pais solteiros surgida na última década: As duas gerações anteriores viram o pai deixar o lar – talvez uma fazenda ou loja – para ir trabalhar. Essa geração viu a mãe deixar o lar. Em 1970, 40% das mulheres casadas trabalhavam for de casa; em 1980 foram 51%, e em 1990 duas de cada três mulheres casadas eram parte da força de trabalho" (RYAN;LICKONA, 2009, Tradução nossa). Tal texto apresenta as conquistas de direito por parte das mulheres como algo negativo

Esse distanciamento dos jovens em relação ao lar trouxe ainda um problema em relação ao sentimento de pertencimento dos sujeitos, pois diminuem as probabilidades dos filhos trabalharem nas fazendas ou lojas de seus pais (RYAN; LICKONA, 2009, tradução nossa) Assim, as identidades são atingidas e reformuladas.

- b) Igreja: Segundo Ryan e Lickona, "a igreja não apenas é a nossa conexão com nosso Criador, mas também é uma construtora de sentidos" (RYAN; LICKONA, 2009, tradução nossa). Tais autores atentam para o fato de que os cidadãos ideais apresentados pela televisão não aparentam vida espiritual, o que, para eles é um problema: a falta de religiosidade.
- c) Escola: A ausência da Educação do Caráter nas escolas estadunidenses levou, segundo Ryan e Lickona, a um contexto onde "os estudantes desenvolveram um forte senso de seus direitos e um fraco senso de suas obrigações"

(RYAN;LICKONA, 2009, tradução nossa). Esse discurso, bastante presente entre os professores brasileiros, é seguido da importância da escola em um mundo onde "Nem todas as crianças tem um lar estável e que dá apoio; nem toda criança vai à igreja; mas toda criança vai a escola" (RYAN;LICKONA, 2009, tradução nossa). Logo, a escola aparece como pedra fundamental na salvação da sociedade através da educação do caráter.

- d) Televisão: Os dois autores apresentam a televisão como inimiga da educação do caráter em três pontos: a exposição de valores morais "inferiores"; a redução do tempo de socialização entre filhos e pais; e por fim, o uso da televisão como válvula de escape, destruindo a autodisciplina dos estudantes. (RYAN; LICKONA, 2009, tradução nossa).
- e) Grupos juvenis: Com a redução do diálogo entre pais e filhos, os grupos juvenis passaram a exercer uma influência maior sobre os jovens. A construção de grupos juvenis em si é apresentada como um risco à educação moral: "nesse contexto, uma cultura juvenil distinta emergiu com suas próprias músicas, revistas, estilos de roupa, diversões e valores" (RYAN; LICKONA, 2009, tradução nossa). Esse discurso interage com o risco da "clarificação dos valores", já apresentado por Josephson.

As culturas juvenis são colocadas como inimigas do "bom" caráter. Logo, torna-se necessário discipliná-las. Essa dissertação entende por disciplina tanto os diversos campos de saber, mas especialmente as suas conexões com as relações de poder. E o conceito de poder aqui está inspirado também nos estudos do filósofo Michel Foucault que o concebe de forma difusa, descentralizado em todas as relações sociais e nunca desconectado do saber. Eunice Maria Godinho trabalha o tema sob perspectiva do pensamento foucaultiano sobre poder, evidenciando-o nas relações, e, dessa forma, ampliando as possibilidades de análise além dos territórios do Direito e da violência, das relações contratuais e ou repressivos. O poder para Foucault tem uma positividade entendida como produção e transformação (1995, p. 68)

E esse aspecto produtivo do poder que explica por que o corpo é adestrado, é aprimorado, é disciplinado. Foucault define como 'o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força 'política', e maximalizada como força útil.' (GODINHO, 1995, p. 68). O processo de escolarização ganha destaque nesse contexto, pois "a disciplina escolar comporta

uma rede de procedimentos eficientes e práticos, com um caráter profundamente normalizante e sujeitador e eficientemente hábil em promover a modelização da subjetividade" (GODINHO, 1995, p.27)

Esse trabalho se apropria dos estudos de currículo relacionados aos estudos das técnicas de disciplinamento, considerando os elementos pedagógicos existentes nas instituições escolares (especialmente o programa "O Caráter Conta") e destacando-os em sua preocupação histórica de evidência — os corpos que precisam ser educados. Antes de entrar nessa questão, gostaríamos de dizer que não é a intenção dessa dissertação posicionar-se negativamente a educação disciplinar. No entanto, como profissionais da educação, é importante refletir sobre as demandas educacionais e constatar as potencialidades escolares e as técnicas historicamente exercitadas. Não se trata de demonizar a escola, mas trazer para o debate as práticas que por vezes estão "naturalizadas" no espaço escolar.

Beltrão (2000, p. 38) afirma que a disciplina enquanto tecnologia política, não surge de uma hora pra outra, mas resultante de uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recorda, se repetem, ou se imitam, apoiam-se sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral

Dois elementos recebem atenção especial dentre as técnicas de disciplinamento: o controle do tempo e do espaço. A distribuição do espaço, segundo Beltrão (2000) segue algumas táticas combinadas:

- a) A delimitação do espaço físico, através de paredes, cercas, grades, etc. Segundo a autora, essa delimitação, presente também em locais de trabalho, de lazer, hospitais, asilos, quartéis, etc, permite, ao mesmo tempo, um enclausuramento daqueles que pertencem ao espaço escolar, e um isolamento daqueles que não pertencem.
- b) O enquadriculamento do espaço interno da escola, que estabelece o lugar de cada individuo, professor ou aluno. Através desse esquadrinhamento é possível "combater o fugidio (...), evitar o improdutivo, (...), impedir a formação do coletivo, registrar as presenças e as ausências, (...) provocar as comunicações úteis e interromper as julgadas inúteis." (BELTRÃO, 2000, p. 41). Nesse contexto a disposição em fila, leva os sujeitos a ocuparem um lugar específico dentro de uma hierarquia estabelecida através do critério escolhido para a localização na fila. As

localizações funcionais também fazem com que o indivíduo tenha uma função específica dentro do coletivo, de acordo com sua habilidade e conhecimento.

Através dessas táticas, temos o que a autora chama de formação de "quadros vivos", onde a escola contribui para "analisar e analisa para redistribuir; controla para entender e entende para melhor controlar: na escola o quadro é, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber" (BELTRÃO, 2000. p.43).

Em relação ao tempo, a autora (BELTRÃO, 2000) destaca três táticas de poder disciplinar:

- a) O horário, composto pelas divisões e subdivisões do período escolar. Além de limitar a duração de determinada ocupação, o horário busca "constituir um tempo qualitativamente útil" (BELTRÃO, 2000, p.45). A melhor utilização do tempo é otimizada, por sua vez, pelo emprego da vigilância.
- b) Elaborações temporais de atos, onde é construída uma sequência de ações cuja duração, amplitude e direção são prescritas. Essas elaborações incluem currículos, planos e programas de ensino.
- c) Utilização exaustiva do tempo, onde cortes temporais apresentam novas formas de utilização do horário. A autora afirma que a "divisão temporal não obedece ao mesmo princípio negativo que institui o horário (não perder tempo), mas um princípio positivo que pretende multiplicar o tempo ao dividi-lo" (BELTRÃO, 2000, p.45).

Várias das características acima podem ser observadas nos materiais didáticos do programa "O Caráter Conta". A começar pelo controle do tempo, onde as atividades são cronometradas, como poderá ser observado posteriormente na Figura 3.

Importante ressaltar que tais análises com base no pensamento foucaultiano não são unicamente para apontar os pontos negativos da escola. Justamente servem para observarmos as diversas pontencialidades de construção de espaços democráticos existentes no espaço escolar. É uma generalização das estruturas escolares contemporâneas, mas que justamente são passíveis de transformação. Nosso modelo de escola, atrelado a práticas disciplinares, faz parte de uma cultura onde os adultos se filiam a expectativas de uma educação que garanta as significações dos costumes culturais. Não se trata aqui de um binarismo entre bem ou mal, mas problematizar a dinâmica cultural da escola como um ponto estratégico

de mudanças devido a seu papel de destaque no processo de sutura, onde ocorre "a efetivação da junção do sujeito às estruturas de significação" (HALL, 1995, p.112)

No caso da New Character Education, podemos observar um dos elementos que mais intrigou Michel Foucalt: o controle do corpo e da sexualidade. O já mencionado Thomas Lickona é professor da Universidade do Estado de Nova lorque, e membro do conselho consultivo da Character Education Partnership e da Character Counts! Coalition, sendo constantemente referenciado em textos e materiais didáticos sobre o assunto. Vamos utilizar um texto de Lickona, no qual cita constantemente Ryan, para assim nos aproximarmos um pouco mais do discurso da proposta educativa da Nova Educação do Caráter. No texto "O que sexo tem a ver com caráter" (2011), Lickona argumenta em torno da seguinte ideia central: "Sexualidade ética – disciplinando nossos desejos sexuais e agindo com respeito genuíno por si e pelos outros - deve ser um importante objetivo da educação do caráter." O autor, nesse texto, apresenta como uma das "pragas" advindas com a Revolução Sexual a existência de casais coabitando um espaço sem estar devidamente casados, e tendo filhos, por exemplo. Como "conselho" aos pais e professores, o autor aponta a importância da castidade e abstinência sexual antes do casamento:

Fazer sexo antes do casamento pode ser bom no momento. Mas possivelmente custará uma gravidez, ou doença sexualmente transmissível(...) Vale a pena esperar pelas boas coisas. Esperar até o casamento para fazer sexo é uma decisão madura de controlar os seus desejos. (LICKONA, 2011, tradução nossa)

Podemos perceber uma significativa influência de um *ethos* cristão bastante conservador na fala de Lickona. Partindo do pressuposto que tal texto está presente no blog do programa "O Caráter Conta" de Iowa, bem como a autoridade do autor sobre questões referentes a educação do caráter, começamos a questionar os valores tidos por "universais" construídos no programa.

Aqui retomamos a Foucault, em relação ao que ele chama de ordem do discurso e suas interdições. Foucault identifica que o tabu do objeto, ritual da circunstância e direito de fala do sujeito, são os elementos que determinam a interdição ou não de um dado discurso. Mais especificamente, Foucault destaca dois referentes aos quais as interdições agem mais efetivamente: a sexualidade e a política. O autor identifica nisso a relação entre desejo e poder, onde "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo

por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 1999, p.10)

Como já vimos anteriormente, o programa O Caráter Conta veio para o Brasil através da Universidade Virgínia Tech. Na universidade, O Caráter Conta é hospedado em um programa de educação de jovens intitulado 4-H: *Head, Heart, Hands and Health* (cabeça, coração, mãos e saúde), destinado principalmente à construção de lideranças, que faz parte da *Character Counts Coalisation!* Em uma matéria do publicada no portal de noticias da *Virginia Tech*, podemos ter uma pista do que esperam do programa. Segundo o periódico, o interesse de implementar o programa na cidade de Joinville explica-se pelo "alto índice de violência nas escolas da cidade e nas comunidades" (GREINER, 2008, tradução nossa).

Por essa questão o programa "O Caráter Conta" encontra um grande apoio, além da educação, nos sistemas jurídicos. Segundo Hairston, o principal motivo do programa ser tão impulsionado pelos juízes é que "quando se busca excelência, você quer alguém de nível elevado para te apoiar.(...) Assim iniciou com o sistema judicial: todo mundo escuta os juízes" (2011, tradução nossa). Explorar as possibilidades que um determinado local de fala pode proporcionar é necessário para que um discurso tenha efeito de verdade, e utilizar a voz da justiça torna-o ainda mais sedutor.

Ainda em relação à relativa facilidade de penetração do programa, encontramos no *blog* oficial do mesmo um elemento bastante significativo. Tratá-se de uma provável pesquisa, que apresenta os seguintes resultados do programa:

Pesquisa realizada após implantação do programa "Caráter Conta" (dois anos)

- Redução de:
- · 50% invasão em propriedade alheia
- 56% falsificar documentos.
- 46% levar objetos sem pagar pelos mesmos.
- · 31% uso de bebidas alcóolicas.
- · 32% uso de drogas ilegais.
- 33% uso de força física contra outra pessoa.
- · 46% destruir propriedade alheia.
- 30% "colar" nas provas e exames.
- 39% faltar aulas sem motivo justificado.
- 28% detenções juvenis.
- 34% emprestar dinheiro sem devolvê-lo.
- 45% molestar outrem por motivo étnico, religioso ou físico.



Figura 1 - Pesquisa quantitativa sobre os resultados da aplicação do programa "O Caráter Conta". Fonte: http://ocaraterconta.blogspot.com.br/2008/03/pesquisa-de-resultados-quantitativos.html#links

Para nós, não importa aqui verificar a veracidade das informações, muito menos analisar a metodologia empregada para chegar a esses números, mas sim observar o que na teoria foucaltiana chamamos de efeito de verdade, ou seja, "determinar quais os mecanismos retóricos através dos quais, em conexão com relações de poder, ele é tomado como verdade" (SILVA, 2000, p. 48). O fato é que percebemos que existe a necessidade de se apresentar o programa como uma panaceia que resolveria tanto o problema das drogas, violência quanto das faltas injustificadas dos estudantes. Talvez isso possa explicar a facilidade de penetração do programa nas instituições de ensino, pois para que o programa seja aceito, ou seja, para que os professores se filiem aos sentidos do programa, é necessário que existam condições objetivas para tal. A questão da violência é uma delas, se analisarmos a grande quantidade de informação que temos que a apontam como principal problema das instituições escolares.

4. ANÁLISE DO DISCURSO DOS MATERIAIS DO PROGRAMA "O CARÁTER CONTA"

Como já mencionado, a questão da formação do cidadão parece-nos central nos discursos educacionais. Apesar disso, os sentidos da palavra são os mais distintos, dependendo do contexto de produção. O programa "O Caráter Conta" também dominar o sentido da palavra em seu discurso. Vamos analisar como esse processo funciona, usando como base os materiais do próprio programa.

O programa "O Caráter Conta", em sua versão original, apresenta uma série de apostilas para utilização por professores e alunos elaborados por Peggy Adkins, uma das principais formadoras do programa. Para o Brasil, parte desses materiais foi traduzida pela organização não governamental Companheiros das Américas, e consiste no material básico ao qual alunos e professores têm contato. Por conta disso, serão nossos principais objetos de análise.

O programa "O Caráter Conta", como já mencionado busca fazer parte dos conteúdos curriculares catarinenses, tanto que o mesmo se auto-intitula "currículo" nas questões presentes na avaliação "Você pretende usar o *currículo* 'O Caráter Conta' em seu trabalho com jovens?" (ADKINS, 1998a, grifo nosso). O programa estrutura-se através dos seis pilares que formam o caráter: senso de justiça, zelo, cidadania, sinceridade, respeito e responsabilidade. Os materiais e textos são distribuídos de acordo com os pilares, cuja reprentação visual é de colunas gregas em estilo jônico, fazendo funcionar o interdiscurso dos pensadores gregos acerca da ética. Cada pilar tem uma cor específica cuja simbologia é apresentada pelo próprio programa:



Figura 2 - "Piláres do Caráter" do programa "O Caráter Conta". Fonte: www. ocaraterconta.blogspot.com.br.

No caso específico do cidadania a cor é "roxo real", simbolizando o estado (JOSEPHSON INSTITUTE, 2012b). O estado moderno aparece como o grande mediador da cidadania das pessoas. Interessante ressaltar que houve certa mudança entre um dos fundamentos do caráter, onde "digno de confiança" (*trustworthiness*, no documento original) tornou-se "senso de justiça" na versão brasileira do programa. O fato é que as escolhas das palavras nunca são inocentes. De "digno de confiança" para "senso de justiça", a grande mudança é que, enquanto a primeira expressão está diretamente ligada a outrem e a vida em sociedade (digno de confiança para quem? Ou confiança de quem?) a última possui um caráter individualista, relacionada ao autogoverno.

Para analisar o discurso do programa "O Caráter Conta", precisamos destacar algumas especifidades do mesmo. Eni Orlandi (2003) propõe uma tipologia do funcionamento do discurso, com base no referente, ou seja, sobre o que se fala, e os interlocutores. Essa tipologia apresenta-se, segundo Eni Orlandi, apoiada por Marandin, como "uma configuração de traços formais associados a um efeito de

sentido caracterizando a atitude do locutor, face a seu discurso e através deste, face ao destinatário" (2003, p.28)

Nesse sentido, a autora destaca três tipos de discurso: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário.

- a) Discurso lúdico: Nele, "o seu objeto se mantém presente enquanto tal, e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*)" (ORLANDI, 2003, p.15, grifo da autora). O discurso lúdico não tem relação necessariamente com "brinquedo", mas chama a atenção para os jogos da linguagem elaborados pelos interlocutores (ORLANDI, 1999).
- b) Discurso polêmico: No discurso polêmico, a intencionalidade dos enunciados é dominar o referente. Para tal, eles buscam dar uma direção, "indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria)" (ORLANDI, 2003, p. 15, grifo da autora).
- c) Discurso autoritário: No discurso autoritário, "o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*" (ORLANDI, 2003, p.15-16, grifo da autora). No discurso autoritário, Eni Orlandi afirma, apoiada em Roland Barthes, que "o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro.(2003, p.17).

Alguns pontos são importantes de se destacar em relação a essa categorização proposta por Eni Orlandi. Primeiramente, essa tipologia dos discursos não corresponde necessariamente a definir a postura dos interlocutores do discurso, mas uma categorização do funcionamento discursivo. Outro ponto também é que não existe um discurso "puro", de um tipo só: "o que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase)" (ORLANDI, 1999, p.87). Para a autora o discurso pedagógico funciona na tipologia do discurso autoritário. O referente do discurso pedagógico — os conteúdos escolares — aparece como conhecimento fundamental para os jovens. Esse conhecimento, por sua vez, é alimentado pelo saber que se pretende científico. Dessa forma, como afirma Eni

Orlandi, a justificativa dos conteúdos escolares "reduz-se ao 'é por que é" (2003, p.19).

O discurso pedagógico seria, conforme Eni Orlandi, "um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola" (ORLANDI, 2003, 28). O professor dessa forma se apropria do conhecimento científico, confundindo-se com o cientista. Dessa forma,

apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio o possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitória (e definitiva)". (ORLANDI, 2003, p.21)

O discurso do programa "O Caráter Conta", por sua vez, apresenta diversas características descritas anteriormente. Seu material didático básico consiste numa apostila de introdução, cinco apostilas para cada um dos chamados "pilares do caráter", (sinceridade, respeito, responsabilidade, senso de justiça, zelo e cidadania), sendo que cada uma corresponde a uma faixas etária (quatro a seis anos; seis a nove anos; nove a onze anos; onze a treze anos e treze a dezenove anos), e mais uma apostila intitulada "Tomada de Decisões".

Antes de investigarmos as apostilas propriamente ditas, convém adentrar um pouco no conceito de leitura. Como afirma Eni Orlandi, a leitura é um processo que "envolve mecanismos de muita relevância para a Análise de Discurso [...] produzidas em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta" (2001, p.41). Além da questão das condições de produção de leituras, o processo de leitura compartilha com os processos de construções discursivas também a polissemia e a paráfrase.

Em outras palavras, no caso específico da leitura, os processos parafrásticos e polissêmicos ocorrem em uma relação entre as leituras já feitas e as leituras possíveis. No caso das leituras já feitas, processo parafrástico da leitura ocorre principalmente por dois motivos: o fato das leituras se pautarem em sentidos préconcebidos e por sua intertextualidade. Esses sentidos préconcebidos são legitimados "de formas variadas nas instituições: na Igreja cristã está a cargo do teólogo; no Direito, do jurista, etc" (ORLANDI, 2001, p.42).

A relação entre paráfrase e polissemia nas leituras estão intimamente ligadas a expectativa que se tem entre "aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui

indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo)" (ORLANDI, 2001, p.43). Quando um autor produz um texto, ele busca prever esses limites, geralmente com o intuito de reduzir ao máximo os riscos das leituras polissêmicas.

No discurso pedagógico atual, "a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é do autor do livro didático" (ORLANDI, 2001, p.43). No caso das apostilas do programa "O Caráter Conta" que abordaremos adiante, julgamos que elas se enquadram na mesma situação, onde o discurso é construído de forma autoritária, buscando leituras pré-concebidas, presentes principalmente nas apostilas.

Durante a entrevista realizada com Hairston (2011), o mesmo afirmou que o programa "O Caráter Conta" estava presente em todos os Estados norteamericanos. Com essa informação, perguntamos se o currículo do programa poderia ser alterado, o entrevistado afirmou que

Você pode adicionar, mas não pode mudar o script principal, o diálogo, ou como o programa está escrito. Você pode fazê-lo mais divertido, mais adaptavel, mais próximo do que crianças mais podem entender, e eles terão mais diversão na implementação o programa. (HAIRSTON, 2011, tradução nossa)

Em outras palavras, o discurso do programa "O Caráter Conta", segundo Hairston, não admite a polissemia, algo que percebemos também nas apostilas. Algo próximo do conceito de contextualização já citado (LOPES, 2006) onde existe a possibilidade de alterar elementos como metodologias, mas os sentidos das palavras já estão preestabelecidos. Apesar do uso da palavra "divertido" o se sentido é autoritário e muito longe de qualquer postura polissêmica ou lúdica.

Podemos perceber o congelamento dos sentidos no programa já na apostila introdutória, com orientações gerais para o professor (ADKINS, 1998a). O material é bastante pontual em seu subtítulo: "Como Usar". As formações parafrásticas sugerem uma espécie de "passo a passo", que é corroborado pela frase "Quase tudo que você, como instrutor, vai precisar já está incluído nesse volume. [...] E há ainda outra coisa que só você poderá garantir: uma atitude entusiasmante e atraente!" (ADKINS, 1998a). Enquanto a primeira frase sinaliza a necessidade de "seguir o manual", a segunda busca colocar o professor como parte participante do

processo, afinal, para ser colocado em prática o programa precisa ser "comprado" pelo professor. Ou seja, o que escapa do "quase tudo" se trata de um escape de polissemia regulada no entusiasmo. De qualquer forma, a participação do professor é parafrástica, ou seja, o professor deve repetir de outro jeito (com entusiasmo e atraentemente).

Outro vestígio do discurso autoritário no programa "O Caráter Conta" apresenta-se nos sentidos das palavras que formam os pilares do caráter. No caso da cidadania, foco principal desse trabalho, o texto apresenta vários exemplos de atitudes consideradas cidadãs, mas destaca de forma ampla o que ela afirma ser a "boa" cidadania: "Boa cidadania na prática significa fazer tudo que possa tornar melhor a vida de seus concidadãos" (ADKINS, 1998i). No material destinado a alunos de 11 a 13 anos, o enunciado é mais incisivo nesse aspecto: "a verdadeira cidadania implica em ação. Cidadania exige participação, envolvimento e contribuição" (ADKINS, 1998k, grifo nosso). A questão que colocamos aqui, não é necessariamente se concordamos ou não com esse sentido, mas problematizar como o discurso autoritário se "disfarça" de polêmico. Os sentidos das palavras já estão preestabelecidos, vedando a polissemia, ou com a polissemia regulada. Existe um sentido oculto nos adjetivos "boa" e "verdadeira", ou seja, existem outros tipos de cidadania, que não são boas e nem verdadeiras e o material, obviamente regula a sua concepção como a melhor e mais verdadeira.

A metodologia proposta também caminha nesse sentido. As atividades das apostilas são apresentadas em quatro colunas. A primeira e a segunda são intituladas "O quê você diz" e "O que você faz ou mostra", que correspondem a fala literal do professor, seguida da ação a ser tomada. Em seguida, a coluna "O que fazem os participantes" apresenta a reação esperada pelos alunos, muitas vezes extremamente deterministas como "eles respondem", "as crianças respondem com suas idéias" (ADKINS, 1998k). O espaço de criação é significativamente limitado, tanto para o professor/instrutor, quanto para o aluno. Podemos perceber também a questão do controle do tempo, presente nos processos de disciplinamento já apresentados com base em Beltrão:

O que o você diz:	O que você faz ou mostra:	O que fazem os Dicas para participantes: o instrutor:
3. Faça um monte com os cartões azuis, vi- rados com a face para baixo. Vire o cartão que está em cima do monte. É uma palavra ou frase que combina com uma dos respostas nos cartões vermelhos. Procure encontrar a parceira do cartão azul entre os cartões ver- mel hos. Se você acertar na primeira vez, co- loque os cartões azul e vermelho de lado. Se não tiver acertado, coloque o cartão verme- lho de volta no monte vermelho e o cartão azul por baixo do monte azul. Continue até ter virado todos os cartões.	Demonstra o jogo.	Gastam uns 10 minu- tos com o jogo.
4. Agora vamos tomar o jogo mais diverti- do Procure um parceiro e juntem os seus cartões. Divida-os de novo entre os dois. O primeiro a jogar tira uma carta do autro, sem ver. Se casar com um cartão seu, tira do jogo. Se não, continuam em sua mão. Continuem até terem feito todas as trocas e até que um dos dois tenha acertado em todos os cartões.		Ficam jogando, com- binando os cartões, por aproximadamen- te 15 minutas.
5. Ao fazer o encontro dos cartões perguntas com as das respostas, lhe ocorreu algum fato ou idéia relacionada à boa cidadania? Quais dessas respostas você vai utilizar, daqui para frente? Por que a cidadania deve ser mais do que uma simples idéia para ser lembrada só de vez em quando?	Solicita respostas.	
 Separem os seus cartões, coloquem nos sacos de plástico e jaguem com membros da sua familia, lembrando-lhes as maneiras de cultivar a boa cidadania. 	130000000000000000000000000000000000000	Cada jovem separa os seus cartões e os coloca em um saqui- nho de sanduíche, para levar para
LIXO	RE	CICLADOS

Figura 3 - Recorte a apostila sobre o pilar Cidadania para jovens de 11 a 13 anos. Fonte: www.ocaraterconta.blogspot.com.br

As apostilas são divididas por idades e pelos "Pilares do Caráter" sendo que vamos nos ater ao material destinado a trabalhar com jovens de 13 a 19 anos. Ressaltamos que, durante o processo de análise desses materiais, ficou claro que muitos deles tiveram algumas adaptações para adequar-se a realidade brasileira, como mudança de moeda nas atividades, uso de personalidades históricas nacionais, etc⁴.

Um detalhe quase sem nenhum destaque na apostila de introdução do programa, refere-se aos materiais necessários. O último material solicitado é um gravador ou rádio. O que chamou a atenção é que, após essa solicitação, um parênteses traz uma segunda solicitação "com música boa, por favor" (ADKINS, 1998a.). Nessa pequena frase, entendemos que existe um juízo de valores em relação ao que é "boa" música, e que é necessário afirmar esse valor. Em outras palavras, está subentendido que, em função do público-alvo do material, existe a possibilidade de trazerem músicas não consideradas "boas" pelo locutor desse discurso. Em outras palavras, espera-se que a preferência musical dos jovens sejam incompatível a qualidade musical, portanto cabe ao educador do caráter se ater a oferecer músicas boas. A questão que se coloca é: que seria musica boa?

Essa mesma diferenciação, beirando a ironia em relação às expressões culturais juvenis, consideradas desclassificada é repetida em outros momentos. Na apostila sobre Sinceridade (ADKINS, 1998f), existe um teatro sobre uma mãe e uma filha discutindo sobre o pilar, sendo que algumas pessoas seriam a "consciência" da menina. Durante o diálogo, a mãe lembra de momentos onde a filha não foi sincera, sendo que em um deles a "consciência" comenta: "Lembra naquela vez que deixou a Cíntia convencer você a comprar uma coleção de 15 Cds dos '*Melhores Pagodeiros do Brasil*" (ADKINS, 1998f, grifo nosso). O locutor poderia citar qualquer gênero musical, ou até mesmo silenciar-se quanto ao mesmo. Porém, existiu a necessidade de relacionar o discurso da irresponsabilidade com um gênero musical costumeiramente ligado ao público juvenil.

Em relação ao pilar da cidadania, principal foco desse trabalho, inicialmente são apresentados os sentidos comumente dados pelas pessoas à palavra:

Existem muitas maneiras de expressar a **boa** cidadania. Para algumas pessoas cidadania significa executar serviços públicos, tal como trabalhos

⁴ A título de metologia, referenciaremos o material do programa com o ano de publicação dos originais, visto que o material traduzido não possui todas as informações necessárias.

voluntários, serviço militar, exercício de cargo eletivo ou militância partidária. Para outros, cidadania é ter um emprego, educar os filhos, pagar os impostos e obedecer às leis. Ainda para outros, cidadania significa somente ter nascido ou ser naturalizado como "cidadão" de um país - e isto chega! A cidadania não é passiva. Cidadania requer participação, envolvimento e contribuição. Ninguém faz alguma mudança se não estiver envolvido. (ADKINS, 1998I, grifo nosso)

Aqui temos algo interessante. Novamente a palavra "boa" é usada como juízo de valores para destacar a postura do programa. Aqui retornamos à postura de Alfred Marshall já citada, de que a sociedade adulta tem o direito de usar inclusive a coerção para inculcar nos jovens os elementos das "boas coisas da vida de cavalheiros".

A ideia acima é repetida em todo material destinado à discussão da cidadania para as demais faixas etárias, adaptando a linguagem. As questões do voto; do serviço militar; a figura do bombeiro e do oficial de polícia; o voluntariado são destacadas nas apostilas. Em relação ao voto, além do texto, todas as apostilas possuem alguma ilustração relacionada ao ato de votar, com a que se segue:



Figura 4 - Ilustração da apostila sobre o pilar da cidadania para jovens de 13 a 19 anos. Fonte: www.ocaraterconta.blogspot.com

Nesse ponto, podemos perceber, relacionando as imagens e os textos do material analisado, quem é cidadão por excelência no discurso do programa. Na apostila sobre o tema para crianças de 4 a 6 anos (ADKINS, 1998h), a sugestão de atividade é pontual para essa questão. Ela corresponde à confecção de maquetes, onde os elementos já estão pré-concebidos na própria apostila, de onde deverão ser recortados e dispostos. Uma dessas folhas a ser recortada chama a atenção. Intitulada "Cidadãos para colorir" consiste em personagens considerados "cidadãos",

e que correspondem à representação do policial, do bombeiro, da professora, de um casal com cachorro e de um jogador de futebol:



Figura 5 - Ilustração da apostila sobre o pilar cidadania para crianças de 4 a 6 anos. Fonte: www.ocaraterconta.blogspot.com

Após a confecção da maquete, uma coluna intitulada "O que você diz", delega literalmente falas aos instrutores, quado diz: "Quem são os bons cidadãos nessa nossa comunidade? O que estão fazendo? O que vocês também podem fazer como cidadãos?" (ADKINS, 1998h). As respostas estão relacionadas aos personagens apontados anteriormente, ou seja, o sentido de quem é cidadão já está préestabelecido, e faz funcionar nas respostas a construção de paráfrases por parte dos jovens. Eles são levados a repetir a informação que já foi dada. Na sequência,

o instrutor, para seguir o manual, deve falar "Vamos encerrar com um VIVA para nossa comunidade. [...] Do que nós gostamos? Bombeiros! Escolas! Policiais de azul! Parques! Estradas! Juízes! Médicos!" (ADKINS, 1998g). Repetir o já dito, repetir a palavra de ordem do adulto.

O discurso autoritário é ativado continuamente, pois existe o processo de inculcação. Nas palavras de Orlandi, o aluno se encontra numa posição de sujeito onde "alguém resolve por ele, ele que ainda não sabe o que *verdadeiramente* lhe interessa" (2003. p.31, grifo da autora). Tal postura reforça a ideia da reprodução das tradições onde existe um esforço para se interpelar os sujeitos no sentido de conservar a sociedade da Modernidade. Na citação da apostila supracitada podemos observar as vozes da Justiça, Educação, do Progresso. Também podemos trabalhar nessa frase, os não ditos, ou seja, quem não queremos como cidadão: mendigos, prostitutas, desempregados, e tantas outros grupos sociais excluídos por esse enunciado.

Outro discurso bastante comum nos materiais didáticos do programa é o uso dos exemplos, as "grandes personalidades" com fins didáticos. Na apostila utilizada para trabalhar o pilar do Respeito, existe uma espécie de anexo onde é apresentado o que o texto chama de "Regra de Ouro", a "mais básica e útil teoria ética" (ADKINS,1998c). Segundo o texto do material didático, essa "regra" teria uma "longa história" (ADKINS, 1998b), com os seguintes autores:

Confúcio: Não faça aos outros aquilo que você não deseja que lhe façam. Aristóteles: Devemos nos comportar com os outros como desejamos que eles se comportem conosco.

Mahabharata: Não faça a seu vizinho o que não deseja que ele lhe faça. Jesus: Ama ao próximo como a ti mesmo. (ADKINS, 1998c)

A apresentação dessa seqüência de locutores e seus respectivos discursos podem insinuar alguns elementos. O texto apresenta essa "Regra de Ouro" como resultante de um processo evolucionista, cujo ápice encontra-se em Jesus Cristo, desconsiderando o fato de que os diferentes povos poderiam ter realizado a mesma reflexão sem uma interligação entre si. Porém, entendemos que a ideia central dessa "Regra de Ouro" seja justamente afirmar novamente o discurso do programa O Caráter Conta como um discurso universal, que transcende as diferenças culturais e religiosas. Nesse sentido, o esquecimento número um, aquele que nos faz imaginar que somos a origem do que falamos, opera fazendo que o discurso religioso judaico-cristão funcione como um discurso universal.

A "Regra de Ouro" é mencionada em diversos momentos nos materiais abordados. Em grande parte deles, o desenho que ilustra é de uma régua, contendo o título "Regra de Ouro". O jogo discursivo que é ativado na tradução do material torna-se interessante. As palavras vêm acompanhadas do desenho da seguinte régua:



Figura 6 - Ilustração da apostila sobre o pilar Respeito para jovens de 13 a 19 anos. Fonte: www.ocaraterconta.blogspot.com

A representação da régua regula o sentido de medida, mensuração de ouro, porém, ao jogo de palavras da língua inglesa, onde o verbo *to rule* significa legislar, governar, remete novamente a ideia de autogoverno, da capacidade de decidir a partir de decisões próprias, mas de acordo com o esperado socialmente. *Ruler* então seria aquele que governa, ao mesmo tempo em que significa "régua" em inglês.

A vinculação do programa ao pensamento da Modernidade é visível em vários momentos de seu discurso. Um elemento bastante visível é a máxima de que os valores do programa correspondem valores universais:

A Declaração [de Aspen, que origina os programas de educação do caráter estadunidenses contemporâneos] afirma que 'Educação de cáráter efetiva é baseada em valores éticos centrais que compõem a fundação da sociedade democrática, em particular, respeito, responsabilidade, zelo, justiça e imparcialidade, e civismo e cidadania' e esses que 'transcendem diferenças culturais, religiosas e socioeconômicas' (JOSEPHSON, 2002, p.44, tradução nossa)

O programa "O Caráter Conta" busca realmente tornar universais tais valores, que talvez sejam os valores particulares de determinada sociedade. Como afirma Stuart Hall.

o significado surge, não das coisas em si — a - realidade - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos (1997, p. 10)

Dessa forma, o discurso do programa é que torna tais valores como universais, a partir do momento que o sujeito se filia a seus sentidos.

Uma questão bastante presente nas apostilas do programa são os exemplos de ações, positivas ou negativas, com fins didáticos. Nesse sentido, o programa apresenta em praticamente todo o material uma série de sequencias didáticas relacionadas a cada pilar, bem como exemplos de ações que correspondem a utilização "correta" daquela virtude. Na apostila referente ao pilar da Responsabilidade (ADKINS, 1998d) temos algumas afirmações bastante genéricas, que correspondem ao "bem viver", como "Faça sempre o melhor! Faça tudo de modo a ser digno de orgulho". Também podemos observar expressões comuns em discursos motivacionais, como "Não aplique menos de 100% de você mesmo em tudo que você faz" ou "Busca da Excelência" (ADKINS, 1998d)

A construção de subjetividades através do exemplo das "pessoas ilustres" da nação é bastante visível no material destinado a trabalhar a "Tomada de Decisões" (ADKINS, s.d.d). A temática, que não corresponde a nenhum dos "pilares do caráter" aparece apenas no material destinado à faixa etária de 13 a 19 anos. A apostila possui como atividade central a "Brasileiros Bem Sucedidos". A instrução da atividade é:

Copie esta página quatro vezes. Corte as cópias em tiras conforme indicado. Separe o grupo em duas turmas. Cada um dos jovens da turma 1 recebe uma tira com o nome de uma pessoa importante na nossa história. Cada jovem da turma 2 recebe uma tira com uma decisão importante tomada por aquelas pessoas.

Ajuste o número de tiras para que corresponda ao número de participantes, usando tiras adicionais com ideias suas, ou use somente uma parte das tiras fornecidas. Diga aos participantes que devem encontrar seu parceiro, combinando o nome das pessoas com as decisões que tomaram. (ADKINS, 1998a)

Na sequência são apresentadas algumas figuras da história oficial brasileira (Santos Dumont, Tiradentes, Chico Mendes, Princesa Isabel, Zumbi, Oswaldo Cruz e Aleijadinho), seguidos de pequenos resumos de suas biografias e das "decisões" que tomaram. Podemos observar o teor da história oficial contido na apostila com o texto sobre Tiradentes: "No século 18, ele pagou com a vida seu sonho de ver o Brasil um país independente." (ADKINS, 1998e). Obviamente, não é possível fazer uma análise histórica profunda em uma linha, mas é visível o processo de contextulização, onde o núcleo da proposta continua o mesmo: a utilização de heróis da História Oficial como exemplo de conduta. Tal postura é necessária para que o programa "O Caráter Conta" crie processos de identificação com os sujeitos ao qual está direcionado.

Relacionando-se a esse aspecto, podemos identificar nos materiais aqui estudados, um vínculo bastante consistente entre os sentidos de cidadania e nacionalismo. A começar pelas imagens presentes nas apostilas, que também podem ser lidas como enunciados. Em quase todas as apostilas relacionadas ao "pilar" cidadania, é apresentada a seguinte imagem:



Figura 7 - Ilustração da apostila sobre o pilar Cidadania para jovens de 13 a 19 anos. Fonte: www.ocaraterconta.blogspot.com

Isso nos remete ao discurso fundador do programa, onde um dos elementos nucleares apontados na Declaração de Aspen é o civismo (JOSEPHSON INSTITUTE, 2012). Um ponto interessante é que na Declaração, são apresentados sete valores morais fundadores das sociedades democráticas: respeito, responsabilidade, zelo, cidadania, digno de confiança, senso de justiça, sinceridade e civismo. Porém o último foi silenciado na proposta do programa em questão. Acreditamos que os valores do civismo foram incorporados pelo da cidadania, para que as subjetividades do civismo - algo que encontra resistência na contemporaneidade - possam atuar mais efetivamente sobre os sujeitos.

Essa reflexão acerca do programa "O Caráter Conta" nos remete as questões teóricas iniciais. Se a ideia de currículo relaciona-se com os saberes considerados válidos ou não, a educação do caráter busca trabalhar a subjetividade dos jovens de

modo que ele tenha o considerado "bom" caráter. Não só questões morais, mas culturais estão envolvidas nesse processo: desde músicas, até as personalidades que devem ser reverenciadas na construção de uma sociedade de caráter considerado positivo.

A tentativa de homogeneização dos sujeitos, proposta pelos currículos não diz respeito apenas a uma cultura em nível étnico. Também existe a ênfase da cultura a partir da visão do adulto que, uma identidade adulta. Isso ocorre, segundo Stuart Hal, porque as identidades

são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão, do que de uma unidade idêntica (2000 p.109)

Nesse sentido, temos o discurso de uma proposta curricular elaborada por adultos e seus valores, e o que eles imaginam ser importante no aprendizado para o futuro. Essa imaginação "não remete à compreensão de falsidade ou equívoco. A imaginação é uma prática social com sentido coletivo, capaz de ser combustível para a ação" (LOPES, 2006 p.45). O discurso constrói a realidade, materializando os valores de determinado grupo dentro dos jogos de poder, no caso, os adultos.

Como já mencionado, a proposta pedagógica do programa "O Caráter Conta" gira em torno de seis "pilares do caráter". Os pilares do caráter na versão brasileira do programa são: sinceridade, respeito, responsabilidade, senso de justiça, zelo e cidadania, que são apresentados como fundamentais na construção do "bom" caráter. Cada pilar possui uma respectiva cor, cuja simbologia é apresentada nos materiais didáticos.

Percebemos certa proximidade entre as formações discursivas do programa "O Caráter Conta" em sua versão original, com muitos enunciados presentes no discurso educacional de nossa sociedade. A começar pela responsabilidade atribuída à escola no processo de "moldagem" de caráter. Se pensarmos que o protagonismo por tal responsabilidade surge no contexto estadunidense pelo fato da escola ser o único local onde, em tese, todos os jovens podem ser atingidos, o destaque da universalização do ensino dado às políticas públicas brasileiras dos últimos anos nos parece um ponto comum.

A aceitação do programa no Brasil também é algo a ser problematizado. Afinal, a primeira vista parece não haver resistência a um programa que vise "resgatar valores", por conta do poder público e professores. Porém, em um relatório de atividades do programa construído pelas escolas no final de 2006, podemos observar as seguintes falas:

Infelizmente existem ainda alguns professores que se acomodam nos seus conteúdos, na sua rotina diária e quando lhe é colocado uma nova proposta, no caso o Programa O Caráter Conta, sai meio de lado dizendo que vai ver o que consegue fazer... e fica por isso mesmo. (Borges, Micheli Vanessa M. apud SCHEMES, 2007)

A maior dificuldade foi envolver todos da comunidade escolar, pois alguns professores ainda se negaram a participar, infelizmente.(PACHECO, Ana Paula apud SCHEMES 2007)

[Pontos negativos:] A participação dos docentes. A falta de material para o trabalho e a divulgação do Programa. As críticas devidas ao fato do Programa ser internacional, desvalorizando programas nacionais tão bons quanto o Programa O Caráter Conta. (MIRANDA, Viviane de Souza apud SCHEMES, 2007)

Ainda nesse sentido outro depoimento chama a atenção pelo fato de que, além de apontar a resistência dos professores, sugere que a própria Gerência Regional de Educação interfira no processo para ter mais legitimidade:

[Pontos negativos:] Falta de recurso financeiro e materiais para seu desenvolvimento. Pouco espaço para repassar o Programa (este fato já foi discutido e temos ideais maiores para 2007). Falta de comprometimento de alguns professores. Resistência dos profissionais por não acreditarem que este Programa dê resultados a longo prazo.

[Sugestões:] Iniciar durante a reunião pedagógica com os professores e utilizar este Programa desde os primeiros dias de aula, gradualmente até o término do ano. Repassar este Programa também aos professores por meio da GERED (maior força quanto ao repasse). (MORSELLI, Ana Paula apud SCHEMES, 2007)

Grande parte dos 35 relatórios apresentam como problema principal a resistência dos professores, sendo que poucos explicam o motivo da resistência. Outro ponto bastante presente nos relatórios é a crítica ao excesso de itens do calendário escolar, como podemos observar nas seguintes falas:

[Pontos negativos:] Resistência de alguns professores por não acreditarem nos resultados a longo prazo. Mudar ou aperfeiçoar a metodologia de trabalho. Falta de espaço no calendário escolar para reforçar e trocar informações sobre o Programa (HOCK, Fernanda Streit, apud SCHEMES, 2007)

Também pudemos observar nos depoimentos algumas falas relacionadas ao "resgate" de valores, como o seguinte exemplo:

[Pontos Positivos:] A boa aceitação por parte dos alunos. Resgate de valores. As apresentações para o fechamento de cada um dos pilares foram

gratificantes. No próximo ano, temos que continuar com este Programa para continuar mudando o caráter de nossos alunos (MONTEIRO, Eliete Mery apud SCHEMES, 2007).

Essa expressão traz consigo a ideia de que, em algum momento, houve um contexto histórico onde prevaleciam valores morais considerados positivos. Assim, podemos identificar uma reminiscência da ideia com aquela presente no início do programa, dentro do contexto estadunidense onde se buscava, através da educação do caráter, o retorno a um passado ideal. E também podemos identificar aqui um processo de construção de identidade entre os adultos, através dos discursos constituintes desse passado ideal.

A construção de um passado idealizado, além de contribuir nos processos de identificação, também é necessário para que o programa "O Caráter Conta" faça sentido. E tal processo discursivo não aconteceria sem resistência. Ao pesquisarmos sobre programas vinculados a *New Character Education* encontramos uma lacuna de análises críticas sobre os tais valores propagados pelos mesmos. Um dos poucos artigos que pudemos localizar nesse aspecto é o *intitulado What kind of citizen? Political choices and educational goals* de Joel Westheimer e Joseph Kahne. Nele, os autores discutem os sentidos de cidadania presentes nos programas educacionais estadunidenses. Para tanto, estabeleceram três modelos de cidadania presente nos mesmos (WHESTHEIMER; KAHNE. 2003):

- a) Cidadão com responsabilidade pessoal: Acredita que para melhorar a sociedade, basta o cidadão ter bom caráter de forma individual;
- b) Cidadão participativo: Modelo de cidadania que acredita que um bom cidadão é aquele que toma a liderança dentro das estruturas sociais;
- c) Cidadão orientado pela justiça: Aqueles que buscam discutir as estruturas dos sistemas estabelecidos, que reproduzem situações de exclusão e injustiça.

A coexistência desses modelos de cidadãos pode ser conflituosa. O fato é que, segundo esses autores, os programas de educação do caráter (incluindo a proposta do programa O Caráter Conta) se baseiam em um modelo de cidadania com responsabilidade pessoal que "frequentemente oferecem serviços mas não democracia. Eles compartilham uma visão em prol do voluntarismo e caridade, distante de ensinar sobre movimentos sociais, transformação social e mudanças sistêmicas" (WHESTHEIMER; KAHNE, 2003, p.55).

Podemos identificar em diversos momentos, textos que nos levam a concordar com Whestheimer e Kahne sobre o fato do "cidadão" buscado pelo programa é aquele com responsabilidade pessoal. Em nenhum dos materiais analisados, pudemos identificar algum tipo de conflito ao exercer a cidadania, no sentido de questionar o status quo. Podemos perceber um destaque significativo da caridade e do voluntariado na fala de Hairston e nas atividades propostas pela apostila: levar lanches aos bombeiros, visitar lares de idosos, entre outras. A questão de "seguir a lei" é repetida inúmeras vezes, sempre dentro da lógica racionalista onde, se as leis estão erradas, simplesmente devem ser alteradas.

Durante a entrevista que realizamos com Brian Hairston (2011), questionamos se o mesmo concordava sobre essa categorização proposta por Whestheimer e Kahne:

Sim. E vou fazer uma aproximação diferente quanto a isso porque eu penso que toda pessoa pode ser um bom cidadão. E digo isso porque houve um tempo onde nem todos podiam votar. E agora todos têm direitos civis. Você tem direito de votar, de fazer isso ou aquilo, então eu concordo com isso. (HAIRSTON, 2011, tradução nossa)

Apesar de certa dissonância entre direitos civis e políticos, percebemos no discurso de Hairston justamente o discurso fundante da política do Estado Moderno, onde o sufrágio universal por si constrói uma sociedade democrática. Porém, ao mesmo tempo, são necessárias competências básicas para poder ter plena cidadania. Ou seja, ao mesmo tempo que o Estado afirma que existem prérequisitos para o acesso a cidadania, ele constrói esses requisitos em seu discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar.

Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem.

Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca.

Eduardo Galeano

Traçar as considerações finais de um texto sempre ativa nossas memórias dos trabalhos escolares que exigiam a tradicional "conclusão". É perceptivel o esforço dos mais diversos autores para se afastar das conclusões fechadas e aqui não será diferente. Buscaremos ressaltar algumas considerações já feitas, e apontar algumas novas possibilidades.

Utilizar autores que discutem discursos, poder e processos de subjetivalção pode parecer angustiante em alguns momentos. Parece que não há possibilidade de ação, que as cartas já estão dadas. Então nos lembramos dos nossos alunos que, mesmo quando não podem brincar ou cantar, o fazem. As resistências e transgressões podem ser tão fortes quanto o poder o for. Isso nos remete a Foucault, que afirma

que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relaão ao poder. (...) Elas [as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a preensão, (1988, p.91)

Adotar uma perspectiva de análise pós-estruturalista foi algo bastante desafiador para alguém que teve uma formação inicial em licenciatura em História, quase que inteira composta por autores ligados às teorias críticas de educação. Transitar pelas incertezas da linguagem proporcionou-me enquanto professor de História, um aprendizado significativo em vários aspectos, a começar pela questão dos documentos oficiais da educação. Todos nós que passamos por uma licenciatura e atuamos na docência, somos obrigados a ter certo domínio do que contém tais documentos. Mas nem sempre buscamos analisar o contexto de produção desses documentos: quais as vozes audíveis, vozes silenciadas, interesses, lutas, etc. Importante frisar que, discutir a educação a partir dos processos de subjetivação, em um viés pós-estruturalista, não significa

desconsiderar a produção pautada em outras posturas. Significa tentar olhar um problema por outro ângulo.

Utilizar a linguagem como lócus de análise permitiu perceber os diversos processos pelos quais se constituem palavras. No caso da cidadania, pudemos perceber que seus sentidos sempre estiveram vinculados ao que determinada voz, detentora do poder, esperava desses cidadãos. Como, por exemplo, no Ensino Médio, onde os documentos oficiais relacionam o acesso a cidadania com o acesso a tecnologia. Apesar do discurso pedagógico de teor autoritário presente em grande parte dos documentos aqui abordados tentar tratar da cidadania como algo de sentido fechado e predefinido, existem muitas disputas por trás do termo.

A relativamente fácil penetração do programa "O Caráter Conta" nos leva a pensar no atual contexto dos profissionais da educação. Sem querer entrar em detalhes, o constante fechamento dos cursos de licenciaturas e as recentes pesquisas indicam o trabalho docente como uma das funções menos atrativas para os jovens. Além da questão da baixa remuneração e quase ausencia de plano de carreira, colocamos como outro ponto fundamental gerador de desinteresse pela profissão: as relações entre professores e alunos, incluindo aí a questão da violência. Quem trafega pelas salas de professores percebe o quão desmotivador para esses profissionais é a chamada "ausência de valores". Nesse sentido, um programa que visa construir/resgatar valores morais do cidadão só encontrará eco em uma sociedade que acredita necessitar do mesmo. E, pelos fatores supracitados, o grupo específico dos professores é um alvo fácil. Porém, como pudemos ver nos depoimentos do capítulo anterior, existe resistência ao programa por parte dos professores.

Uma das principais reflexões que pudemos fazer acerca do programa "O Caráter Conta", refere-se ao fato de que, apesar do discurso que se afirma independente de cultura ou religião, ainda existe um forte viés cristão conservador em sua estrutura. Existe a necessidade de colocar o discurso do programa como algo que transcende cultura/etnia/posição política para que o mesmo funcione nos sujeitos efetivamente. Porém, como pôde ser observado durante essa dissertação, temos no programa "O Caráter Conta" valores bem específicos de uma sociedade pautada nos valores da modernidade e do cristianismo. Importante ressaltar que não se trata aqui de criticar as pessoas que participam do programa, possivelmente com a melhor das intenções, mas discutir necessariamente quais as vozes que estão por

traz dele. Vozes que falam antes dos professores e antes mesmo dos autores do discurso do programa.

Acreditamos que, se o programa "admitisse" sua postura ligada ao cristianismo, dificilmente encontraria espaços para sua ação tão facilmente. Colocamos em determinado momento, que o currículo do programa é oculto, pois ao mesmo tempo que faz parte da rede estadual, não é assumido devidamente como parte integrante do currículo oficial. Outras redes, como a Rede Municipal de São Francisco do Sul, a qual atuo como professor, em diversos momentos utilizam o programa de forma sistematizada, não aderindo oficialmente ao programa.

Identificamos duas possibilidades para pensarmos essa dificuldade da incorporação do programa "O Caráter Conta" no currículo oficial. A primeira é que, o fato de se desvelar os valores cristãos presentes no programa poderia ser visto como um ataque à laicidade do Estado. Nesse sentido, pode ser interessante essa postura paralela onde o programa é silenciado em relação ao currículo oficial.

Outra possibilidade se funda no fato de que se incorporar oficialmente um currículo cujo objetivo é construir - ou resgatar, como foi observado em algumas falas - valores morais pode gerar certa resistência por parte dos professores formados sob uma postura crítica. A razão é que, ao mesmo tempo que o programa encontra nos discursos sobre a falta de valores na contemporaneidade certa identificação, evocaria memórias de disciplinas curriculares como Educação Moral e Cívica, criada durante o Regime Militar brasileiro.

O programa "O Caráter Conta" é um produto cultural, e como tal, também se constitui como um modo de regulação, nas palavras de Hall (2000, p.17), um "governo da cultura".

Compreender o que há por detrás destas áreas de contestação moral e apreensão cultural é adquirir certo acesso indireto às correntes profundas e contraditórias da mudança cultural que se formam abaixo da superfície da sociedade. Fornecem também alguns indicadores preliminares das fragilidades que perpassam a política do corpo, a partir dos quais podemos mapear a direção da mudança cultural no terceiro milênio. (HALL, 2000, p.18)

Essa citação de Hall nos parece fundamental para justificarmos a importância de se debater os vários discursos presentes na escola. É através do entendimento de como a disputa por valores em uma sociedade nos permite pensar em mudanças significativas para atingir uma escola cada vez mais democrática.

Em relação às novas possibilidades de pesquisa, destacamos a importância de se perceber efetivamente quais os efeitos discursivos do programa "O Caráter Conta" nos jovens. Como eles ressignificam o discurso do programa, quais os efeitos de subjetivação, etc. Inicialmente esse era um dos objetivos da pesquisa, mas que foi alterado devido à quantidade de questões sobre o programa em si a serem discutidas, mas agora se mostra como as reticências que ficam dessa pesquisa...

REFERÊNCIAS

ADKINS, Exercitando o Caráter : Introdução - 13 a 19 anos, 1998a Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Zelo - 13 a 19 anos, 1998b Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Respeito - 13 a 19 anos, 1998c Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Responsabilidade - 13 a 19 anos, 1998d. Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Tomada de Decisões - 13 a 19 anos, 1998e. Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Sinceridade - 13 a 19 anos, 1998f. Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Senso de Justiça - 13 a 19 anos, 1998g. Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Cidadania - 4 a 6 anos, 1998h Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Cidadania - 6 a 9 anos, 1998i Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Cidadania – 9 a 11 anos, 1998j Disponível em <www.ocaraterconta.blogspot.com> Acesso em 09/06/12.</www.ocaraterconta.blogspot.com>
, Exercitando o Caráter : Cidadania – 11 a 13 anos, 1998k Disponível em www.ocaraterconta.blogspot.com > Acesso em 09/06/12.
, Exercitando o Caráter : Cidadania – 13 a 19 anos, 1998l Disponível em www.ocaraterconta.blogspot.com > Acesso em 09/06/12.
BARBIANI Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 138-153. jan./jun. 2007
BELTRÃO, lerecê Rego. Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios . São Paulo: Imaginário, 2000.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasilia, DF: Senado Federal, 1988.

90
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais : Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle . Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política . vol. 1, 11. ed., Brasília: UnB, 1998.
CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs). Dicionário das ideias feitas em educação . Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia . Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, Ago. 2003.
CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade , Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/01/2013.
DAYRELL, Juarez A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 10/01/2013

Janeiro. n.24. set/dez 2003. ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: Uma Introdução In SILVA, Tomaz

____, O Jovem Como Sujeito Social. Revista Brasileira de Educação. Rio de

Tadeu (Org). O que é, afinal, Estudos Culturais, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Eduardo Nuno. O ressurgimento da formação do caráter no contexto educacional público norte-americano. Cadernos de História da Educação nº7. Jan/dez 2008. Disponível http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1881. Acesso em 24/02/12.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** I: A Vontade de Saber, 13 ed, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa, **Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar**: entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas.ln: 27ª Reunião Anual da ANPED, GT8. 2004. Disponível em: http://www.ANPEd.org.br/reunioes/27/gt04/t041.pdf. Acesso em 07/08/2012.

GEREN, Peggy. A Critique of Character Counts! as a Curriculum Model for Explicit Moral Instruction in Public School [online] 2001. Disponível em http://www2.gsu.edu/~wwwsfd/2001/Geren.PDF>. Acesso em 24/02/12

GODINHO, E. M. Educação e disciplina. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GREINER, Lori A. Glenda Snyder receives Alumni Award for Excellence in International Outreach. Disponível em

http://www.vtnews.vt.edu/articles/2008/12/2008-831.html Acesso em 08/06/12.

HAIRSTON, Brian L. LEUTPRECTH, Brian L. Hairston: depoimento [fevereiro 2012]. Entrevistadores: Douglas Bahr Leutprecht e Rafaela Spezzia Delfino. Joinville, 2011. Gravação digital. Entrevista concedida para o projeto Cultura Escolar e Currículo: Artefatos para Juventudes.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais.. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo *in* **Educação &. Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.22, n.2, jul/dez, 1997

HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOSEPHSON INSTITUTE, **Los Seis Pilares del Carácter**, 2012a. Disponível em http://josephsoninstitute.org/spanish/seispilares.html. Acesso em 20/05/12

JOSEPHSON INSTITUTE, **The Six Pillars of Character**, 2012b. Disponível em http://charactercounts.org/overview/aspen.html. Acesso em 25/12/12

JOSEPHSON INSTITUTE, **The Aspen Declaration on Character Education**, 2012c. Disponível em http://charactercounts.org/overview/aspen.html. Acesso em 25/12/12

JOSEPHSON, Michael. Character Education Is Back in Our Public Schools. **The State Education Standard.** National Association of State Boards of Education, 2002. Disponível em

http://campuses.fortbendisd.com/campuses/documents/activities/activities_2007120
8_0508.pdf>. Acesso em 12/05/12

KREIDLOW, Rogério. Lição de respeito e solidariedade: Parceria com universidade dos Estados Unidos beneficia estudantes de Joinville. **Jornal A Notícia**, 29/02/08. Disponível em http://www.an.com.br/ancidade/2008/fev/29/3ger.jsp. Acesso em 24/02/12.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo y el tema de la Identidad. **Revista Internacional de Filosofía Política**, No. 5, junho. Madrid, 1995. Disponível em http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1995-5-1C777F7B-79B6-19D3-B6B9-B7F90B382C27/universalismo_particularismo.pdf

LICKONA, Thomas. **What does sex have to do with character?** 9 de fevereiro de 2011. Disponível em http://www.charactercountsiniowa.com/2011/02/09/what-does-sex-have-to-do-with-character/#.T8f8ELBfF30. Acesso em 20/05/12.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidades ou mudanças de rumo?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 26, agosto de 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf Acesso em 10/12/2012.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo *in* **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf Acesso em 10/12/2012.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O Que é Cidadania**. 3 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud ES más que uma palabra!Error! Marcador no definido. 1994. Disponível em:

http://www.observatoriodejuventudcaldas.org/docpublicaciones/margulis_la_juventud.pdf. Acesso em 15/06/2012

MARTIN-BARBERO, Jesus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S; FREIRE FILHO, João. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008,

MARTINS, Marcos Francisco. Uma "catarsis" no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. **Revista de Ética**, julho-dezembro de 200, volume 2 Campinas:Puc, 2000.

MARSHALL, June. Character Education in Preservice Education: One Institution's Response. **Journal of College and Character**, Vol. 2 nº 9, 2001. Disponível em ">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=jcc>">http://journals.naspa.org/cgi/viewcontent.cgi/viewcontent.cgi/viewcontent.cgi/viewcontent.cgi/viewcontent.cgi/viewcontent.cgi/v

MARSHALL. T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

. .

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

NEIL, Alexander. Liberdade sem medo, Ed. Ibrasa, 1975.

OLIVEIRA, R.P de. O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 1999, n.11. Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/direito_educacao.asp. Acesso em 15/03/12

OLIVEIRA, Sheila Elias . Cidadania: uma história da palavra. **Matraga,** Rio de Janeiro, v. n.19, 2006.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Ponte, 1999.

ORLANDI, Eni. Discurso e Leitura. 6 Ed. Campinas: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. O que é linguísitica. 2 Ed. São Paulo:Brasiliense, 2009.

PRESTWICH, Dorothy. Character Education in America's Schools. **School Community Journal**, v14 n1.Lincoln:Academic Development Institute, 2004. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ794833. Acesso em 12/05/12.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanias juveniles em America Latina. Última Década, n.19, CIDPA: Viña del Mar, nov. 2003b.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23 Mai/Jun/Jul/Ago de 2003b.

RYAN, Kevin; LICKONA, Thomas. Character Development: The Challenge and the **Model** In RYAN, Kevin; LICKONA, Thomas (Org). **Character Development in Schools and Beyond**, 2009. Disponível em http://www.crvp.org/book/Series06/VI-3/chapter_i.htm. Acesso em 24/02/12.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SARGENTINI, V. M. O. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. **Estudos Lingüísticos** XXXV, São Carlos: UFSCar, 2006.

SCHEMES, Jorge. **Depoimentos e Avaliação das Atividades no Programa "O Caráter Conta"**, 10 de agosto de 2007. Disponível em http://ocaraterconta.blogspot.com.br/2007/08/avaliao-da-atividades.html Acesso em 30/05/12.

SCHEMES, Jorge. **Pesquisa de resultados quantitativos**, 14 de março de 2008. Disponível em http://ocaraterconta.blogspot.com.br/2008/03/pesquisa-de-resultados-quantitativos.html#links Acesso em 30/05/12.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis. **As novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SNYDER, Glenda. Character Counts! in Brazil Too. **The Roanoke Times,** 07/04/08. Entrevista concedida a Katty Benson. Disponível em http://www.roanoke.com/news/breaking/wb/161035>. Acesso em 24/02/12.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito feito fora de si. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, 2003. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/245. Acesso em 30/05/2012.

VARGAS, Isabela. Curso de capacitação "O Caráter Conta" acontecerá nos dias 05 e 06 de março. **Notícias – UDESC Joinville.** 28/02/12. Disponível em http://www.joinville.udesc.br/portal/noticias/index.php?id=4377&pg=24. Acesso em 02/11/12.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARREIRO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000..

VENERA. Raquel ALS. **Cultura e Ensino de História:** elogio à criação. Itajaí: Casa Aberta, 2010.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? Political choices and educational goals. **Encounters on Education**, Volume 4, Outono de 2003. Disponível em http://catspaw.its.queensu.ca/bitstream/1974/464/1/art%203%20westheimer_kahne.pdf>. Acesso em 12/05/12.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos Culturais da Ciência & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com Brian Hairston e fragmentos das respostas

1 – Qual o alcance hoje do programa Caráter Conta nos Estados Unidos?

B.H: Ok. O "C.C.P." é implement tado em todos os 50 estados. Sim, e por causa disso temos várias pessoas que implementam. O programa é 4H, essa é minha posição, eu sou um AGENTE "4H" da universidade da Virginia Tech [...]

E nós entregamos o programa para jovens e para comundidade

is implemented in the US in all 50 states. Yes, and because of that is because we have a lot of people that implement the program is 4H, that's my position, I'm a 4H agent for the University of G Tech Virginia State University. Am I talking too fast?[...]

And we deliver the program out to the youth and to the community. For example, in Virginia, the state that I live in there are hundred and seven counties, and there's an extension agent like myself, that's one person in each county in the whole state and from that you have each state have their own extension program where we implement the program out to the public where there's the boys scout, the boys' and girls' clubs, community centers, places like that but all of the states in the unites states are implemented the program.

2 – E podem ser feitas alterações no programa?

B.H.: You can add to it but you cannot change the manuscript or the dialogue or how the program is written. You can make it more fun, more adapt, more approachable so younger kids can understand and they have more fun implementing the program.

3 - E no Brasil?

B.H. :In Brazil it is really spreading, really big here in Brazil. I will tell you the places that I have been here since I have been here. I have been to Minas, Minas Gerais. I know. Could be back up because about 5 years ago there was a judge's exchange where there were 20 judges from Brazil that came to the US and they saw

this program, these judges from all over Brazil, from Rio, from the Amazon, from Minas... [...]

. So I tell you right now definitely in Natal, there's a program in the Natal, there's a program here in Joinville, Passos, and I think there's some other ones that are starting because I know there's some neighboring cities that people that came to the training that we had in Passos last week and they're going back to their different cities and start the program. Same as here, we'll have the program here in Joinville next week, there are a lot of people that don't live in this area they are coming to this training so they can take back to their localities [...]

I think the original plan for that was when the judges did the judge's exchange they're bring it back and in any program that you really want to excel you want someone in higher elevation to support it so I think that's how it started with the justice system for example, the judges: everybody listens to a judge. So, with that a lot of judges are supporting this program especially for the youth. For any youth they come through the court system that are having discipline problems or juggernaut problems, they are making sure that these kids attend this type of program. So that's where the justice system and the school system and then from there the school system is automatic, so the school system is automatically going to do the program. But I don't really see there's a difference because they are still delivering the same program.

4 - Joel Westheimer e Joseph Kahne afirmam no artigo "What kind of citizen? Political choices and educational goals" que a cidadania construída através do programa Caráter Conta é a de um "Cidadão Individualmente responsável" (Personally Responsible Citizen). Os autores criticam essa postura ao afirmar que

Na medida em que esses traços [os 6 pilares do caráter] prejudica outras prioridades demcocráticas importantes, eles antes impedem a possibilidade de participação e mudança. Por exemplo, um focus em lealdade e obediência (componentes comuns da Educação do Caráter) trabalha contra o tipo de reflexão crítica e ação, que muitos supõem ser essenciais numa sociedade democrática (WESTHEIMER; KAHNE, 2003)

Você concorda com essa postura?

B.H.: Yes. And I'm gonna go on a different approach to this because I think that every person should be a good citizen and I say that to say this because at one

time everyone was not allowed to vote and everyone has civil rights then, you have a right to vote, you have a right to do this, do that so I do agree with this.

- 5 No Brasil, costumamos trabalhar a conquista dos direitos dos negros nos EUA. Um dos elementos muito focado é a Desobediência Civil, teoria inclusive elaborada no país, presentes em ações de Rosa Parks, Panteras Negras e outros grupos. Você acredita que os valores do Programa Caráter Conta vão contra esse modo de luta?
- B. H.: Not now, it's a different time, I mean we're not back in time that we are now, this program, I mean, it's... Character Count really was developed many many many years ago when my ancestors worked on different things but the statement here, you can't give an answer to that because it's a different generation.
- [...] I may not live to see a change come through but maybe my kids will if you want to, if you see something that you want to change, you fight for, and you fight for in a right citizenship way and you cannot fight with anger with your fist but with actions. And to try to get something changed and like I said I can fight for, fight for, fight for and I may not live to see it come through but my children will. For example, Martin Luther King, he fought for equal opportunity, equal rights for all Americans, not just black, white, Asian, if you're American he fought for everybody to have equal opportunities. He never lived to see it come through but his kids did. So, I mean, you know.

6 – Você poderia dar exemplos de situações concretas onde foi possível perceber a importância do Programa para a educação do caráter dos jovens brasileiros?

B.H.: Yes, they do. I mean just experimenting myself I've been here many times and every time we come we go to schools. It's just the impact on the kids we did evaluation on the children before and the violence level has tremendously dropped. Crime rate has dropped. Kids are more willing to take care of their schools, that's part of citizenship, before it trashes on the floor they could kill as they walked right by they may throw someone down but now they're willing to pick up and put it where it belong. I've seen lots of changes, I mean we have been to a couple of the

schools nearest time just to see a change in behavior not only the students but the teachers, the communities have got involved and helped implementing the C.C. P. which is wonderful because it takes everyone work it together to make this work. You know, we just left a training in Passos and what a teacher asked me "You know, we teach this and the children go home and their parents are not there or they don't work they don't care when they work for the government to get a check and the kids go back at the same bad behavior. And my suggestion to them was you should invite the parents to the school maybe at night and instead of teaching their child the C. C. P. do the whole family. Bring everybody in there once as everybody is getting the message at the same time and hopefully you'll have the same outcome, a positive outcome. [...]

It's changing, it's changing in a positive way. The more people that we touch the more people take this program and take back to their localities is gonna spread like a good virus. So everybody will be on the positive level. Now you will have some people that you know like "I ain't doing that", you know? But it's how people are raised in this, what type of education, it's a type of knowledge that people want to do, it's up to you whether you want to be a good person or a bad person, you know? Everybody has a choice to choose.

APÊNDICE B - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando **Douglas Bahr Leutprecht**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a construção da dissertação "**Cultura Escolar e Currículo: Artefatos para Juventudes**", que está sob orientação da **Professora Raquel Alvarenga Sena Venera.** O objetivo da pesquisa é "Investigar as relações entre o currículo, cultura escolar e construção da(s) cidadania(s) nas falas dos jovens".

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas em uma entrevista semiestruturada. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo de Políticas Públicas e Práticas.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejarem e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contatar o pesquisador responsável pelo telefone (47) 3448-3371 ou no seguinte endereço: Rua Manoel de Souza, nº305, Balneário Barra do Sul – SC, Centro. CEP 89247-000

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

#