

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

cidadania,
ensino e
sociedade



Emerson Benedito Ferreira
Mario Marcos Lopes
(Organizadores)

Pesquisas em Educação:

cidadania, ensino e sociedade

Emerson Benedito Ferreira
Mario Marcos Lopes
(Organizadores)

Pesquisas em Educação:
cidadania, ensino e sociedade

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Emerson Benedito Ferreira; Mario Marcos Lopes (Organizadores)

Pesquisas em Educação: cidadania, ensino e sociedade. São Carlos: Pedro & João, 2020. 175p.

ISBN. 978-85-7993-834-4

1. Educação. 2. Pesquisas em educação. 3. Tecnologia e a escola. 4. Pedagogia. 5. Ações sociais e educativas.

CDD 370

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Romulo Orlandini

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA TRADICIONAL E OS OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO Alexssandro Claudino da Silva Mario Marcos Lopes	11
O DIREITO AO LAZER E O PROJETO NÓS PROPOMOS! AÇÕES EDUCATIVAS EM GEOGRAFIA ENVOLVENDO A CIDADANIA Odair Ribeiro de Carvalho Filho Valquíria Aguiar Meneghesso Francislaine Soledade Carniel	35
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E LUDICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA Marília Ferranti Marques Scorzoni Elaine Christina Mota	51
TECNOLOGIAS MÓVEIS NO ENSINO E NO APRENDIZADO: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR Luciana Baroni Alberto Geraissate Paranhos de Oliveira	63
LITERATURA NO CONTEXTO PRISIONAL: EMANCIPAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO Danilo Augusto Reinol Emerson Benedito Ferreira	79
SALA DE AULA INVERTIDA EM UM COLÉGIO DO INTERIOR PAULISTA Marcel Sérgio Albino	93

INFÂNCIA, RAÇA E MORAL NA REVISTA “O TICO-TICO” (1930-1960)	113
Mariane Costa Silva Zugliani Emerson Benedito Ferreira Mario Marcos Lopes Paulo Rogério da Silva	
PATRIMONIALISMO E FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO	141
Ana Paula Peruzzi Paulo Rogério da Silva	
OS CONCEITOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE ENCONTRAM O DISPOSITIVO	165
Marcos Antonio Gonçalves dos Santos	

INTRODUÇÃO

“Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1987, p. 225)¹.

De fato, a epígrafe acima de Walter Benjamin nunca fez tanto sentido como em épocas atuais: a cultura não é imparcial e pode, obviamente, ser influenciada pelas condições ideológicas e pelos mecanismos administrativos daquilo que é conhecido como racionalidade instrumental ou sistêmica². Autores como Max Weber (racionalidade para fins) e Karl Marx (ideologia da infraestrutura econômica), por exemplo, já haviam mencionado a tese de que o modo de integração social não acontece necessariamente através de valores, mas também pela combinação e pela interferência dos mecanismos materiais e econômicos (mercado e poder administrativo) na racionalização e formação das sociedades modernas ocidentais.

Noutras palavras, a cultura não permanece incólume e pode, por isso, manifestar interesses velados, que emergem, atualmente, sob a carranca de agendas partidárias antidemocráticas, patrimonialistas e fascistas. Isso demonstra não apenas a disparidade de interesses entre Sistema (economia e política) e Cultura (ciência, moral e arte), mas, principalmente, uma profunda crise de motivação – ou de credibilidade

¹ BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 222-232. Obras Escolhidas, vol. 1.

² O termo “racionalidade instrumental” ou “sistêmica” significa, grosso modo, um tipo de lógica ou ação social que tende a organizar a sociedade de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes (ou seja, de acordo com mecanismos do Sistema). Isso leva a um processo de interferência político-econômico em contextos que deveriam ser organizados por esferas exclusivamente culturais, como as científico-educacionais, as artísticas e as ético-morais. Essa ingerência agressiva dos mecanismos sistêmicos gera uma espécie de “reificação” – coisificação, engessamento – das estruturas culturais, que passam a ser coagidas a terem os mesmos procedimentos administrativos do mercado. Com isso, a potência do conhecimento é substituída pela potência da produtividade, e a emancipação cidadã passa a ser uma promessa constantemente protelada. Enquanto terminologia, essa ideia ganhou, ao longo dos séculos XIX e XX, muitos títulos, como, por exemplo, “razão para fins” (Max Weber), “infraestrutura econômica” (Karl Marx), “razão instrumental” (Theodor Adorno e Max Horkheimer), “razão técnico-científica” (Herbert Marcuse), “ação instrumental e estratégica” (Jürgen Habermas).

– às instituições políticas por parte das esferas culturais e da sociedade civil em geral.

Esse aspecto também demarca os propósitos da educação, que, dentre as suas diversas funções desempenhadas, também tem o dever de promover a integração das esferas culturais na sociedade. Ora, se as esferas culturais também podem ser “colonizadas”³ pelos interesses sistêmicos, então é óbvio que a educação também sofre coações advindas de uma racionalidade instrumental e econômica. Daí a importância de refletir sobre a dimensão e a lógica dos mecanismos de integração sistêmica na educação, pois será a partir deles que se poderá falar o quanto realmente a escola é um espaço de interações simbólicas e emancipatórias, ou uma mera extensão dos interesses administrativos ou pautas partidárias.

Neste cenário controverso, no qual barbárie e cultura convivem de maneira tão próxima, o livro *Pesquisas em Educação: cidadania, ensino e sociedade* – o qual tenho a honra de prefaciar – é um convite ao leitor para uma reflexão apurada sobre os “meios” e os “fins” que movem a educação, que, embora carregada de inúmeras dificuldades de ordem interna e externa, também traz consigo expectativas e promessas. Em breves palavras, os textos presentes nesta obra almejam, acima tudo, ser uma fagulha de esclarecimento e resistência em tempos obscuros e de mistificação generalizada.

No horizonte de uma leitura superficial e desatenta dos títulos que compõe o livro, pode-se chegar a uma avaliação subestimada do material, erroneamente julgado como difuso, aleatório ou sem qualquer intencionalidade de um objetivo comum. No entanto, se olharmos com mais atenção, veremos que os nove capítulos estão organizados em torno de três temáticas fundamentais para educação: ensino, cidadania e sociedade.

Os textos “*A concepção pedagógica tradicional e os obstáculos ao*

³ O termo “colonização” foi utilizado, em grande medida, por Jürgen Habermas. No entanto, atualmente, a ideia também usada por inúmeros estudiosos. Goergen explica o conceito de colonização nos seguintes termos: “Onde deveria dominar a ação comunicativa, o entendimento mútuo, respeito, a solidariedade tendo como objetivo o bem de todos os membros da comunidade, passa a dominar a ação instrumental. A colonização se efetua quando os membros da comunidade (por exemplo, da família) substituem a argumentação [...] pelo agir instrumental, ou seja, passam a mediar suas relações pelo dinheiro e pelo poder, usando-se mutuamente para fins técnicos, políticos ou econômicos” (GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 43).

desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo” (de Alessandro Claudino da Silva e Mario Marcos Lopes) e *“Base Nacional Comum Curricular e Ludicidade: uma experiência no processo de formação do docente de Língua Portuguesa”* (de Marília Ferranti Marques Scorzoni e Elaine Christina Mota) apresentam reflexões valiosas sobre a importância de se repensar não apenas a formação docente, como também as linhas metodológicas do ensino e aprendizagem na educação atual. Já os artigos *“Tecnologias móveis no ensino e no aprendizado: uma abordagem na Educação Superior”* (de Luciana Baroni e Alberto Geraissate Paranhos de Oliveira) e *“Sala de Aula Invertida em um colégio do Interior Paulista”* (de Marcel Sérgio Albino), embora enfatizem igualmente a necessidade de metodologias inovadoras, apresentam como diferencial algumas considerações sobre o papel e a potencialidade pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula.

Em seguida, o livro apresenta dois textos relacionados à temática dos direitos sociais e exercício da cidadania em ambientes específicos: *“O direito ao lazer e o Projeto Nós Propomos! Ações educativas em Geografia envolvendo a cidadania”* (de Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Valquíria Aguiar Meneghesso e Francislaine Soledade Carniel) e *“Literatura no contexto prisional: emancipação e ressignificação”* (de Danilo Augusto Reinol e Emerson Benedito Ferreira). Ambos artigos são leituras fundamentais para uma análise do caráter libertário da educação, tanto sob o enfoque de uma resistência aos mecanismos de poder, como do ponto de vista propositivo, isto é, de respostas alternativas, por meio de ações emancipatórias, àqueles discursos pessimistas sobre o potencial da educação.

Por fim, o livro se encerra com três pesquisas que, em geral, apresentam diversas facetas das relações de poder presentes nas estruturas societárias: *“Infância, Raça e Moral na Revista ‘O Tico-Tico’ (1930-1960)”* (de Mariane Costa Silva Zugliani, Emerson Benedito Ferreira, Mario Marcos Lopes e Paulo Rogério da Silva), *“Patrimonialismo e formação do Estado Brasileiro”* (de Ana Paula Peruzzi e Paulo Rogério da Silva) e *“Os conceitos de socialização e sociabilidade encontram o dispositivo”* (de Marcos Antonio Gonçalves dos Santos). Ainda que tais textos não abordem diretamente sobre aspectos pontuais do contexto escolar (currículo, processo de ensino e aprendizagem, metodologias, gestão escolar, políticas públicas educacionais etc.), estão, no entanto, intrinsecamente relacionados aos

mecanismos de poder que, por sua vez, estão presentes nas instituições democráticas – dentre elas, a escola. Logo, debater sobre as relações entre indivíduo e sociedade e seus respectivos tipos de integração social, também faz parte do corpo temático direcionado à educação.

Urge, portanto, continuarmos o perene movimento de revitalização da educação, porém, pelos mecanismos corretos! Quando os processos de ensino e aprendizagem são potencializados pelos mecanismos da comunicação, do entendimento e da inclusão social, acreditamos então que os procedimentos pedagógicos mediados linguisticamente serão capazes de emancipar não somente a instituição como também os atores que dela participam. A educação torna-se emancipada não porque dispõe de conceitos fundamentais de ordem cognitiva e moral, mas porque, enquanto espaço de entendimento, promove a discussão crítica acerca da aplicação e uso de tais conceitos. Esta possibilidade de reavaliação da *práxis* escolar⁴ cria nos seus atores uma formação esclarecida e autônoma, uma vez que se incluem, enquanto indivíduos, no próprio processo de aprendizagem coletiva. Tenho firme convicção de que o livro e seus respectivos autores cumprem essa função com louvor.

Boa leitura!

São Carlos, março de 2020.

Prof. Dr. Paulo Rogério da Silva

*Docente do Curso de Filosofia do Centro Universitário Claretiano e
Diretor de Escola da Rede Municipal de Educação de São Carlos-SP*

⁴ O termo “práxis” vem do grego e indicam aqueles procedimentos práticos, porém não simplesmente limitados ao mero “produzir algo” (*poiésis*), mas orientados por uma determinada teoria. Segundo Gomes: “Aristóteles, ao tratar da ação humana, teve o mérito de justificar uma distinção fundamental entre dois tipos de racionalidade: *praxis* e *poiésis*. Da *poiésis* deriva um tipo de ação que ele denomina de ‘fazer’ ou ‘produzir’; da *práxis*, por sua vez, uma ação denominada ‘agir’. Mesmo admitindo que os dois tipos de ação seja, orientados teleologicamente, ou seja, pela relação meio-fim demonstrada posteriormente por Weber, Aristóteles deixa claro que produzir e agir não são a mesma coisa” (GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007, p. 138-139).

A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA TRADICIONAL E OS OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO

Alexssandro Claudino da Silva¹
Mario Marcos Lopes²

INTRODUÇÃO

O percurso histórico que consolidou o Brasil como nação é marcado por constantes transformações as quais visaram promover o processo de modernização e progresso do país, entretanto, no âmbito econômico a desigualdade social prevaleceu como um traço cultural que pouco se modificou na transição de colônia portuguesa para país independente. Nessa perspectiva a conquista de direitos constitucionais que passaram a garantir o acesso ao âmbito escolar para todos, por meio de uma educação de qualidade, gratuita e laica, permitiu a amenização dessas diferenças sociais, ao promover a ascensão cognitiva, cultural e social da grande massa popular brasileira. Porém, os três princípios constitucionais citados estão longe de atingir os ideais esperados e a partir dessa problemática muitos pesquisadores educacionais descrevem sobre os fatores que enaltecem essa realidade no sistema nacional de ensino brasileiro (SIQUEIRA, 2009).

Um dos problemas associados a qualidade do ensino nacional, refere-se às abordagens de ensino utilizadas por muitos docentes, em especial a concepção pedagógica tradicional, a qual tem estado atrelada a diversas pesquisas que denotam suas falhas ao processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

A partir da referida problemática, o presente documento visa apresentar uma reflexão crítica e analisar os apontamentos direcionados por pesquisadores educacionais sobre a pedagógica tradicional, para tanto, o desenvolvimento do trabalho pauta-se

¹ Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

² Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Especialista na área educacional. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Tutor de Pós-graduação na Faculdade de Educação São Luís e Universidade Federal de São João Del-Rei. Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino de São Paulo – Diretoria de Ribeirão Preto/SP.

exclusivamente por meio de pesquisa bibliográfica e objetiva apresentar no transcorrer do desenvolvimento fatores que condicionam a forte influência dessa abordagem de ensino no cenário educacional brasileiro, bem como os motivos que caracterizam o seu predomínio como mecanismo de ensino e aprendizagem por muitos docentes a nível nacional.

Em sua elaboração, o documento também visou atribuir uma possível resposta para a manutenção da pedagogia tradicional, perpassando em seus capítulos pela historicidade que envolve essa abordagem de ensino desde sua inserção até os tempos atuais na educação brasileira, além de apresentar as modificações e adaptações que se estabeleceram na atribuição dessa abordagem de ensino conforme a sociedade se transformava e modernizava. Também abrangerá o perfil acadêmico formado a partir da pedagogia tradicional, onde se busca refletir e problematizar sobre a realidade alienadora que essa formação positivista propõe.

A etapa final do documento relatará sobre a relação entre a educação e a produção da força de trabalho, onde se busca apresentar os interesses econômicos capitalistas acerca da formação escolar, frisando a dualidade existente entre escolas públicas e privadas e o perfil de sujeito formado a partir de cada uma, o sujeito intelecto (pensante, crítico e reflexivo) e o alienado (acrítico, passivo e obediente).

Por fim, busca-se compreender as possíveis soluções para uma mudança no paradigma educacional brasileiro, enaltecendo o papel da educação como fomento de transformação social.

A EDUCAÇÃO TRADICIONAL: DEFINIÇÃO E TRAJETÓRIAS

Desde o período primitivo a civilização humana tem estado atrelada a um constante e contínuo processo de transformações no seu modo de existência e sobrevivência, a partir da criação, domínio e difusão da escrita houve uma ascensão nesse processo devido a uma nova forma de transmitir conhecimentos para as gerações seguintes. Nos tempos primitivos a educação se manifestava como influência inconsciente do adulto sobre a criança e ao adolescente, o propósito educacional baseava-se em ensinamentos que conduziam as regras de convívio e sobrevivência, a educação se caracteriza como natural e espontânea e os mais novos aprendiam costumes, ideias religiosas, ritos a partir do cotidiano, da mera imitação do mais velho (ARROYO, 1982).

Com o passar dos tempos a vida coletiva foi se organizando, inclusive permitindo que a educação primitiva e espontânea fosse gradativamente abrindo espaço para o surgimento de uma educação de caráter consciente e intencional, a qual passou a ser mais eficaz na transmissão da vida cultural ao longo dos tempos. Após o aprendizado da escrita e posteriormente o método de alfabetização, o processo educativo se tornou mais formal, hábitos culturais transmitidos através da memória ou convívio social foram gradativamente substituídos por registros fixados inicialmente em pinturas rupestres e com o tempo em cadernos, livros, etc., tornando assim os fatos menos susceptíveis ao esquecimento ou deturpações dos mesmos. A partir desse processo educativo avançado, a transmissão de conhecimentos aos descendentes tornou-se mais cada vez mais eficaz (COSTA; RAUBER, 2009).

Devido sua capacidade intelectual em questionar fatos que fugiam de explicação lógica sobre fenômenos naturais, bem como o motivo da nossa existência levou o ser humano a buscar horizontes que respondessem essas indagações e reflexões, esse período marca o surgimento do criacionismo, que pode ser definido como uma doutrina cristã que afirma que o mundo e todos os seres vivos neles foram criados por Deus, conforme descreve Longley (2000, p. 627 apud ENGLER, 2007). Visando defender essa teoria surge a Igreja Católica, que passa a defender e difundir o pensamento criacionista, logo, todo evento sobrenatural e questionamentos irracionais eram respondidos por meio de uma teoria divina, criacionista (ENGLER, 2007).

Nesse processo, a educação e a religião inteiramente ligadas passaram a ser tornar instrumentos permanentes de descobertas e reflexões que, quanto mais avançaram no desventrar dos questionamentos, mais descortinaram a realidade incomensuravelmente maior e indesvendável do que aquela que se imaginara. Entretanto, essa ligação indissociável entre educação e religião como forma única de explicar a vida no planeta passou a sofrer as primeiras rupturas a partir dos filósofos gregos, após questionamentos levantados pelos pré-socráticos, é que se conseguiu uma desvinculação entre ensino e religião e nortear um novo modo de pensar e compreender os fenômenos naturais que ditam nossa existência, esse período demarcou o princípio do surgimento do pensamento científico (MARTINS, 2018).

Porém, anteriormente ao surgimento e difusão do conhecimento científico, a educação nas sociedades medievais seguia preceitos e

dogmas religiosos, por volta do século XIII, a educação passa a se tornar cada vez mais formal e possibilita o surgimento da pedagogia tradicional na Europa, a qual alguns educadores associam a ligação ao surgimento da escola tradicional e outros refutam esse pensamento. Essa pedagogia passa a se caracterizar como forte aliada para a ascensão e poder da Igreja Católica na Europa e em outros continentes a partir das grandes navegações.

Associado a esse fato histórico a educação passa a se destacar como um meio de “controle moral e ético” da igreja católica, a partir desse ideal de ensino, os conhecimentos acerca do certo ou errado eram difundidos nas primeiras instituições escolares, bem como a forma estrutural e organizacional do que mais tardar formaria o modelo de funcionamento dos sistemas de ensino atuais. Dentro dos espaços escolares vigorava uma concepção educacional marcada por um caráter hierárquico e rigoroso de transmitir os ensinamentos morais e cívicos, surgia então a primeira vertente da pedagogia tradicional, a religiosa ou pedagogia católica (LIBÂNEO, 2018).

Essa relação indissociável entre Igreja Católica e educação no período medieval ocorreu devido ao catolicismo ser caracterizado como fomento aos princípios norteadores da sociedade europeia da época, para tanto, é importante compreender que:

A Europa, de fato nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural. Caso exemplar é o da educação, que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiais que [...] são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar. Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação [...] (CAMBI, 1999, p.145-146).

Esse mesmo período também demarca o princípio da estruturação dos modelos de sistema de ensino que vigoram nas sociedades atuais, ao qual se atribui a formulação entre o século XIII até a segunda metade do século XIX. Essa estruturação inclusive é decorrente das mudanças que ocorreram no meio social na Europa e no mundo, desencadeando alterações bruscas no modo de relações socioeconômicas das sociedades da época. A própria pedagogia tradicional passa a partir da metade do século XIX por suas primeiras críticas quanto sua eficácia para o desenvolvimento econômico de um mundo que passará a se tornar cada vez mais econômico, com isso a

velha e tradicional pedagogia católica da ênfase para a segunda vertente da pedagogia tradicional, a leiga, que será abordada com maior abrangência no decorrer do texto (SAVIANI, 2008).

Antes de abordar um pouco sobre as duas vertentes da pedagogia tradicional é importante compreender que a pedagogia tradicional ou concepção pedagógica tradicional somente passou a ser denominada com esse termo a partir do final do século XIX, com o advento do movimento renovador que, para distinguir as novas propostas pedagógicas formuladas e veiculadas a partir desse período, classificou como “tradicional” a concepção pedagógica que até então vigorava de maneira dominante (SAVIANI, 2018).

Saviani (2010, p.31, apud MOREIRA, 2010, p.13) destaca ainda que:

[...] a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga.

Pedagogia Tradicional com vertente religiosa: escola católica

Considerada a primeira vertente da pedagogia tradicional, a pedagogia católica ou religiosa, se caracterizava por uma ação pedagógica centrada no dualismo entre o mundo temporal e o sobrenatural, entre o bem e o mal e por fim entre o homem natural e o homem espiritual. A busca pela purificação da alma e a salvação divina após a morte era considerado o ápice do homem, para tanto, aprender e seguir os preceitos católicos eram fundamentais para tal objetivo (AMARAL; PEREIRA MELO, 2013). Na pedagogia católica, a visão essencialista do homem determinava o caráter educacional a ser aprendido e seguido pelos estudantes, ou seja:

[...] o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2011, p. 58).

Os princípios educacionais da pedagogia católica seguiam as concepções de educação formuladas por Tomás de Aquino, para tanto a organização pedagógica ocorria da seguinte maneira: o educador, o educando, o fim, os meios e os métodos. Nessa visão pedagógica acreditava-se que a natureza humana era originalmente corrompida e, portanto, a educação tinha por finalidade principal moralizar e disciplinar, para tanto a noção de disciplina aliada a um forte conteúdo ético permeavam os ensinamentos dos educadores (LIBÂNEO, 2018).

Sobre essa visão pedagógica da escola tradicional católica, Libâneo (2018, p. 5) destaca que:

O homem é originariamente corrompido, manchado pelo pecado original que deteriorou a obra do criador. Por isso a educação deve corrigir suas más tendências por meio da disciplina (controle da vontade). O corpo, fonte do pecado e dos vícios, deve ser dominado pelo espírito. Isso é possível porque Deus ilumina o conhecimento e a vontade pela sua "graça". A suprema graça é a redenção da humanidade por Cristo.

Ainda nesse período histórico, a filosofia de Tomás de Aquino ou filosofia tomista passou a ser conhecida como pedagogia escolástica, a qual se difundiu fortemente nas universidades europeias na Idade Média, o ideal pleiteado por essa filosofia era difundir o pensamento cristão que concebia a maioria dos espaços sociais da Europa, para tanto era essencial para a natureza humana conciliar razão (ideal de racionalidade grega de Platão e Aristóteles) e fé (verdade revelada por Deus) (LAUAND, 2012).

Os ensinamentos direcionados dentro do espaço escolar deveriam ser incorporados e seguidos por todos, as regras acompanhadas de castigos severos auxiliavam nesse processo de doutrinação a partir da pedagogia católica. Portanto, predominava sempre fé e obediência aos superiores, ordem e método rigoroso: disciplina militar, hierarquia rígida e vigilância constante.

Sobre o currículo e o método pedagógico Libâneo (2018) enfatiza que, inicialmente, seguia-se o formalismo disciplinar escolástico, onde currículo e método se baseavam na ideia de treinamento da mente (teoria da disciplina mental), para tanto se tornava essencial ao educador difundir a ideia de exposição da matéria, com o propósito de transferência do saber ao aluno.

Sobre o papel do professor nessa vertente da educação tradicional Libâneo (2018, p. 5) destaca que:

[...] portanto, do ponto de vista metodológico, a palavra do professor é geradora de imagens que ficam impressas na mente do aluno. O professor apresenta o conteúdo, exterior ao aluno, com caráter abstrato e formal. Não se concebe o aluno como ser ativo que “constrói” conhecimento.

O aluno considerado objeto passivo e desprovido de conhecimento deveria se adequar rapidamente ao método escolástico, se seguisse os princípios básicos, obteria êxito no processo final, deveria como aprendiz: observar, assimilar, “espiritualizar”, praticar exercícios habitualmente (que auxiliariam a criar hábitos memorísticos) e reter o conhecimento que lhe era ensinado, pois se acreditava que a alma humana era dotada de forças denominadas como faculdades mentais: memória, inteligência e vontade, sendo que a inteligente vigoraria como a capacidade ordenadora dos outros fatores (LIBÂNEO, 2018).

A pedagogia católica passou a se tornar globalizada com as das grandes navegações, coube aos jesuítas difundirem os conhecimentos morais e éticos divinos nas terras descobertas pelos europeus. No Brasil, por exemplo, os jesuítas se tornaram os primeiros educadores formais do país e através da pedagogia católica deram início na formalização de criação de espaços propícios ao saber sistematizado, as escolas.

Pedagogia Tradicional com vertente leiga: escola burguesa

Se antes a pedagogia tradicional possuiu a ênfase em prosperar o poder da Igreja Católica na Europa e no mundo, esse cenário muda ao final do século XIX e essa abordagem de ensino passa a figurar como grande aliada na ascensão da classe burguesa ao poder, destituindo aos poucos a hegemonia católica no comando social e educacional (ROCHA, 2004).

Após a ascensão da classe burguesa movida pela revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1760–1850), houve grandes transformações no âmbito socioeconômico europeu, no campo educacional emergiu um movimento renovador acerca dos objetivos delineados para a educação, logo, a clássica pedagogia católica sucumbe-se aos objetivos aspirantes burgueses, que para efetivarem a consecução do seu projeto de sociedade passam a defender o acesso universal à escola, por meio de instituições públicas, gratuitas e laicas (em teoria, livre das doutrinas católicas ou do estado), para os

burgueses todos os estudantes devem possuir direitos iguais e por meio da educação podem constituir suas oportunidades para ascensão social (ALMEIDA, 2010).

O êxito da ascensão burguesa como classe dominante somente tornou-se possível por três maneiras, no primeiro momento houve a necessidade de destruição dos vestígios da tradição inimiga, com isso possibilitou sua consolidação como classe hegemônica e por fim houve a necessidade de estabelecer novos paradigmas educacionais para evitar uma possível rebelião das classes dominadas (ROCHA, 2004).

A defesa de uma educação voltada para todos tinha o propósito de qualificar os trabalhadores para a nova e próspera sociedade industrial que se tornava cada vez mais forte no continente europeu e começara a se espalhar por outras terras do globo.

Esse novo cenário social e educacional possibilitou que a própria educação tradicional se reconfigurasse, com isso a pedagogia católica abriu espaço para o surgimento da segunda vertente do ensino tradicional, a leiga, a qual passa a centrar-se na ideia de “natureza humana”, portanto, oposta a vertente religiosa que caracteriza a essência humana como criação divina. A partir da vertente Leiga, essa essência humana passa a ser identificada como natureza humana. A formalização dessa vertente da concepção pedagógica tradicional ocorreu por meio de pensadores modernos já associados aos princípios fundamentais à ascensão e consolidação da classe burguesa. A educação nessa abordagem de ensino passou a figurar como grande instrumento de realização das ideias liberais, tornando-se a difusão das luzes, como ponderava o racionalismo iluminista que intercedia para a implantação da escola pública de caráter universal, gratuita, leiga e obrigatória (SAVIANI, 2018).

A pedagogia tradicional leiga possuía como grande diferencial da pedagogia católica a busca pela transmissão de conhecimentos científicos ao invés de teológicos, a relação hierárquica entre professor e aluno foi incorporada por essa nova vertente da pedagogia tradicional, bem como sua organização estrutural. O papel da escola passou a ser de constituir uma formação puramente moral e intelectual, modelando o estudante para suprir as necessidades da nova sociedade, objetivando através dessa formação a conservação social em seu estado atual (*status quo*), o foco central dos ensinamentos escolares voltava apenas a transmissão da cultura, resguardando os problemas sociais a deveres da própria sociedade.

Para Gil e Pavan (2013) essa vertente possuía um caráter positivista de analisar a vida social, demonstrando claramente o ideal em manter linearmente a ordem social e econômica.

Em relação ao conhecimento enfatizado por essa abordagem pedagógica, Leão (1999) relata que o processo de transmissão de conhecimento, isto é, os conteúdos deveriam estar associados ao acervo cultural produzido racionalmente pela humanidade. Dessa forma, competiria ao professor dominá-los e transmiti-los aos alunos por meio de uma metodologia lógica, organizada e estruturada, os alunos, por sua vez, deveriam sucumbir o conhecimento transmitido como verdades absolutas, sem aberturas para questionamentos ou levantamentos de dúvidas em relação a sua veracidade.

A metodologia seguia um caráter expositivo em transmitir o conhecimento, predominando assim a exposição verbal do professor e a preparação do aluno para atingir o objetivo proposto educacionalmente, o processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto Leão (1999) relata que por meio dessa metodologia, o aluno se tornaria capaz de reproduzir os conteúdos ensinados. E ainda, esse processo se tornaria mais efetivo ao aluno quando houvesse um elo entre explicação do professor com a aplicação de exercícios, assim, por meio dessa organização pedagógica o aluno desenvolveria as competências necessárias para memorizar conteúdos, fórmulas e conceitos. Os conteúdos e procedimentos didáticos não possuíam relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais (LUCKESI, 1994).

Sobre a estrutura do método tradicional, Saviani (1991, p. 56) elaborou uma síntese visando compreender como funcionava o processo de ensino-aprendizagem dessa abordagem:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

A avaliação seguia a forma mecânica das aulas e exercícios, portanto provas, exames, chamadas orais seguiam a lógica racional em

que o educando deveria reproduzir o conteúdo exposto pelo professor, este por sua vez, deveria avaliar o aluno por meio de erros e acertos conforme suas aulas expositivas, essa avaliação ocorria ou por meio de provas descritivas ou orais. Quanto maior a exatidão na reprodução das informações sistematizadas e assimiladas, maior seria o aprendizado do aluno, ou seja, o mérito era um aspecto individual e prevalecia a meritocracia do estudante ao atingir os objetivos esperados (MIZUKAMI, 2007).

AS CRÍTICAS E A VERDADE OBSCURA POR TRÁS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL NA IDADE MODERNA AOS TEMPOS ATUAIS

No decorrer da História e nas mais diversas sociedades, os processos e objetivos educacionais mudaram conforme complexos fatores culturais, a própria pedagogia tradicional passa por esse processo após as necessidades sociais denotarem de singularidades inversas a origem dessa abordagem de ensino, emergindo assim a pedagogia tradicional leiga (KUPPER, 2004).

Entretanto, mesmo com as modificações conforme necessidades sociais, a pedagogia tradicional se torna novamente alvo de questionamentos a partir do século XX, e isso ocorre mediante ao desenvolvimento das ciências sociais, sobretudo da Psicologia, que apresentou um novo modo de pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, conceituando assim novas problemáticas sobre essa abordagem de ensino, tais modificações e desenvolvimento foram responsáveis por inúmeras transformações; neste sentido, nomes como John Dewey, Jean Piaget e Maria Montessori, destacam-se (KUPPER, 2004).

John Dewey, por exemplo, passa a ser um dos maiores críticos dessa pedagogia, o filósofo e educador defendia a teoria de que o mundo estava em constante modernização, entretanto a escola se mantinha estagnada no tempo, com sua organização, métodos arcaicos e tradicionais. Para Dewey, esse panorama deveria ser modificado para que a educação se tornasse fundamental para o progresso, está por sua vez deveria trilhar idoneamente com o avanço tecnológico e as exigências do novo tipo de sociedade que passara a se formar (GONZALO, 2016).

Ainda segundo o autor, Dewey concebia que o aprendizado deveria partir da experiência, era:

[...] preciso que o professor assuma uma nova postura diante do seu aluno, é importante que a partir desse momento o educando deixe a sua posição atual como sujeito passivo, como era até então no modelo de educação tradicional, e adquira liberdade suficiente para se tornar o próprio sujeito ativo da construção do seu conhecimento, o professor, para Dewey, nesse modelo de educação, atuará apenas como um mediador. Com essa nova postura diante do problema da construção do conhecimento, o filósofo pragmatista passa a negar e reformular muitas características que a escola tradicional possuía até o atual momento (GONZATTO, 2016, p.128).

A escola para Dewey necessitaria preparar para a vida, não somente ser um espaço de memorização de conteúdos passados e acumulados no tempo, deveria haver um elo indissociável entre escola e sociedade, Dewey defendia que a democracia não se produziria de forma espontânea e nem por meio de imposição de leis, para ele a escola deveria ser utilizada como mecanismo de desenvolvimento social e equalização, pois a medida que a escola passasse a formar sujeitos diferentes, estaria contribuindo para a mudança da sociedade, em sua concepção a organização pedagógica-escolar que vigorava trilhava ao inverso a sua proposta, no plano pedagógico o professor não deveria ser mais o centro do processo educacional e único detentor do conhecimento, a sociedade já passará a exigir um novo tipo de indivíduo e a escola teria de ser considerada a instância social responsável por preparar e formar esse novo sujeito, erradicando assim a formação de alunos passivos e despreparados para vida social e para o processo de democratização (GALIANI; MACHADO, 2004).

Essa criticidade quanto à escola tradicional oportunizou o surgimento de uma nova teoria de educação, que passou a idealizar a formação de sujeitos aptos a promover a constituição de uma sociedade cada vez mais democrática, sendo assim, surge, a partir do século XX, a pedagogia nova ou escola nova. As ideias norteadoras dessa teoria visavam corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalização, tendo por função a equalização social por meio da educação, a finalidade da escola seria de ajustar e adaptar os indivíduos à vida social, contribuindo em teoria para a constituição de uma sociedade menos desigual (SAVIANI, 2012).

No cenário social se tornava cada vez mais visível as exigências no mundo do trabalho capitalista, que passará a exigir indivíduos que denotassem de um perfil arrojado, com capacidade de possuir além de conhecimento técnico, ser: polivalente, atualizado, cultural,

comunicativo, criativo, crítico, ético, solidário, responsável, capaz de trabalhar em equipe, de transferir conhecimentos, de promover mudanças, hábil, preparado para previsão de novos cenários e por fim ter iniciativa e senso de justiça. Para Kupper (2004) esse indivíduo somente seria formado através de uma educação inovadora, não mais pela tradicional concepção pedagógica, que visivelmente se mostrava falha no desenvolvendo de muitas das aptidões citadas, para o autor esse tipo de indivíduo passa a ser defendido como democrata pela sociedade capitalista, entretanto, a realidade visível é que nota-se cada vez mais a exigência de sujeitos humanistas e múltiplos.

Ora, se a formação de sujeitos passivos, com limitada visão social e desprovidos de competências torna-se questionável, o que possibilita a pedagogia tradicional se enraizar na maioria das sociedades mundiais? A resposta para essa realidade, principalmente no Brasil, refere-se à necessidade de mão de obra capitalista, ao mesmo tempo em que há uma exigência de intelectuais para pensarem e gerirem grandes empresas, do outro lado ainda existe a velha necessidade de mão de obra barata, em que não há a necessidade de se pensar muito e sim executar, é nesse contexto que a partir da pedagogia nova se torna mais claro ou obscuro o dualismo escolar, de um lado impera as pedagogias ativas (pedagogia nova, etc.) voltada para a elite burguesa, que passa a ser cada vez mais ofertada nas redes de ensino privado e do outro lado, as pedagogias não críticas (pedagogia tradicional) predominante no ensino público, “laico” e mantido pelo estado com propósito de promover a ordem e progresso social.

Ao compreender essa realidade é possível verificar que a classe burguesa passa a constituir aos poucos seu ideário de sociedade, organizando a sociedade conforme seus princípios autoritários (obscuros através de leis e regras que são consideradas meios de organização social), com isso gradativamente passa a ser possível notar a formação de uma sociedade estruturada em classes e com hierarquias (DIEL; BOENO, 2014).

Ainda segundo Diel e Boeno (2014) a grande diferença da sociedade moderna para a medieval é que, a visibilidade de divisão de classes é obscura na atual e extremamente visível na anterior, mas por qual motivo existem essas diferenças? A classe burguesa no passado fora subalterna e dominada, porém conseguiu promover uma revolução mudando esse panorama, sabendo dessa arma poderosa e

visando evitar que as classes inferiores façam o mesmo processo, a burguesia constrói com o tempo um discurso em que se propaga na modernidade uma sociedade com direitos e deveres iguais a todos, uma sociedade democrática onde todos têm probabilidades de almejar a ascensão social, entretanto, sem levar em consideração aspectos socioeconômicos e culturais.

A forte presença da pedagogia tradicional no sistema básico de ensino brasileiro

Ao longo dos anos o Brasil tem estabelecido políticas educacionais que vislumbram a superação da escola tradicional, em teoria as reformas educacionais adotadas nas últimas décadas objetivam esse avanço, pelo menos no discurso das propostas curriculares é perceptível observar esse quesito, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os currículos oficiais de estados e municípios se utilizam de termos e conceitos opostos a proposta pedagógica tradicional, como: autonomia, papel ativo da criança no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento integral da criança, entre outros elementos que se dissociam das práticas pedagógicas tradicionais, em suma esses objetivos são evidenciados nos currículos dos sistemas educacionais (CLARINDO; MILLER, 2018).

Ao analisar os projetos políticos pedagógicos das instituições públicas é notório esse discurso inovador, entretanto, na prática observa-se que a realidade do campo educacional solidifica a manutenção do *status quo*, e a escola tradicional se sobressai as mudanças propostas em teoria por documentos oficiais do governo. Ainda segundo Clarindo e Miller (2018) mesmo com esses revestimentos de autonomia e de versatilidade dos sujeitos da aprendizagem, determinados nos currículos atuais, as relações teórico-metodológicas nas práxis didático-pedagógica da escola, em essência se estruturaram pelos preceitos da escola tradicional.

Ao mesmo tempo em que o estado brasileiro procura definir parâmetros metodológicos inovadores aos currículos escolares, nota-se que não é somente a manutenção da escola tradicional que vigora, é perceptível que a escola pública brasileira ainda sofre com antigos problemas estruturais que tornam dificultoso o avanço no campo educacional do país. As soluções para esses problemas vão além do

quesito metodológico, ainda há uma parcela de instituições que se encontram em estados precários, na grande maioria ainda vigora a superlotação de salas de aula, ausência de materiais básicos para realização de práticas pedagógicas, bem como é unânime em praticamente todos os estados brasileiros a desvalorização dos profissionais de educação, em especial o professor.

Esse conjunto de adversidades reforça a preocupação de estudiosos da área educacional, que creditam o problema como cultural e o associam a interesses econômicos, uma vez que a produção de trabalho exige uma pequena parcela populacional de indivíduos intelectuais, capazes de gerir e administrar grandes empresas ou ocupar cargos vitalícios para essas instituições e do outro lado há a necessidade de sujeitos que executem as atividades básicas e mecânicas da produção econômica, estes por sua vez apresentam perfis associados ao indivíduo formado por meio da escola tradicional, sujeitos passivos, acríticos e que executam as atividades sem questionamento ou discordância, ou seja, a escola tradicional para o capital é importante, bem como as escolas do conhecimento, como enfatiza Libâneo (2012).

Mesmo sendo caracterizada como ultrapassada por volta dos anos 60 a 70, a pedagogia tradicional resistiu aos embates do tempo como salienta Saviani (2011). Analisando a realidade da sociedade contemporânea, torna-se questionável o modo como esse fato ocorreu, se foi natural ou proposital, uma vez que no cenário capitalista não há a necessidade de constituir uma sociedade totalmente intelectual, compreendendo essa realidade Karl Marx propôs sua teoria de divisão de classes, a qual tem sido refutada ao longo do tempo pelo pensamento burguês.

O quesito econômico inclusive foi fundamental para dissociar os modelos de escolas propostas na sociedade após a ascensão burguesa, logo essa dualidade permitiu o surgimento de novas propostas pedagógicas, que foram formalizadas a partir do movimento renovador. Com as reformas educativas elaboradas na Inglaterra nos anos 1980, essas pedagogias passam a se dividir em pedagogias não-críticas e pedagogias ativas, a segunda passa a ser difundida nas escolas do conhecimento para os ricos (as escolas privadas) e as pedagogias não-críticas (passivas), continuam a prosperar nas escolas de acolhimento social para os pobres (as escolas públicas), Libâneo (2012) relata que esse panorama perverso

gradativamente passou a fomentar, reproduzir e manter as desigualdades sociais existentes dentro da sociedade capitalista, em especial na sociedade brasileira.

As diversas pesquisas e reflexões de pesquisadores educacionais, as indagações quanto ao enraizamento da pedagogia tradicional no ensino brasileiro e sua não superação se associam ao fator econômico, para Kuenzer (1997) o sistema de ensino regular brasileiro se mantém tradicional pela intenção clara direcionada pelo capital, produzir mão de obra para o sistema de produção, nas profissões inferiores, logo, o tradicionalismo escolar é essencial, pois enfatiza conteúdos inertes de criticidade, dissociados da realidade do aluno e ainda é fundamental por moldar disciplinarmente o estudante a ser um trabalhador obediente, acrítico e alienado.

Esse vasto e oculto problema da educação brasileira que permeia e fortifica a pedagogia tradicional ganha força ao compreendemos a questão histórico-cultural que envolve essa abordagem de ensino, desde o princípio a abordagem tradicional concebeu-se como o modelo pedagógico exemplo de ensino-aprendizagem nas universidades, para os futuros docentes essas práticas acabam por enaltecerem a realidade educacional anterior ao emergirem na academia, logo, a metodologia de ensino enfatizada no ambiente de formação se torna modelo exemplo a ser seguido, mesmo que nesse espaço haja o conhecimento e aprendizado de pedagogias construtivistas, que geralmente apenas são apresentadas aos acadêmicos na teoria e não na prática.

Já Santos e Perin (2019), possuem uma visita crítica sobre a função de docente, o professor não é ingênuo ou em teoria não deveria ser, pois aprendeu durante acadêmico acerca das teorias pedagógicas existentes e o papel social que cada uma pode exercer no futuro dos seus estudantes, as autoras enfatizam ainda que a ação do docente pode comprometer a qualidade de ensino, e reforçar a educação alienada, a qual se caracteriza a pedagogia tradicional, as autoras abordam que toda prática pedagógica se caracteriza por ser política e é importante ao professor compreender essa realidade, para permitir novos horizontes aos seus estudantes na vida adulta, em especial os de classe baixa.

A Pedagogia Tradicional: o obstáculo ao pensamento crítico e reflexivo

Ao longo dos anos, a civilização humana tornou-se capaz de desenvolver sua esfera cognitiva inigualavelmente se comparada aos tempos primitivos, essa evolução permitiu que o homem desenvolvesse uma consciência altamente reflexiva e com vastos horizontes sobre cada situação que enaltece sua realidade social e global. Mello (1993) enfatiza que ao desenvolvermos a consciência crítica passamos a ter um posicionamento crítico sobre nossa concepção de realidade e refutamos respostas que se baseiam no imediatismo, exigindo assim um posicionamento ético, epistemológico profundo, global e sistemático.

No decorrer da transição da sociedade feudal para moderna, as instituições de ensino passaram a ser classificadas como principal instância social a tornar apto o desenvolvimento cognitivo dessa habilidade tão imprescindível para a vida social, tanto, que as diretrizes para a educação passam a direcionar para a necessidade de mudanças paradigmáticas ao processo educacional, modificando o processo pedagógico quanto ao ensino-aprendizagem e a avaliação, deslocando-se da formação centrada na transmissão de conhecimentos e memorização para um modelo fundamentado na formação de competências (CARBOGIM et al., 2017).

Para esses autores essas competências são compreendidas como um:

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, como capacidade de crítica e reflexão, comunicação clara, aplicação dos conhecimentos à prática profissional, entendimento da cultura e crenças dos povos, capacidade para trabalhar em equipes, tendo como referência uma formação humanística pautada nos valores éticos, morais, na compaixão e alteridade, competências estas indispensáveis aos atuais cenários de trabalho e saúde (CARBOGIM et al., 2017, p.02).

Segundo Mello (1993), no Brasil as políticas educacionais atuais já dispõem em seus documentos propostas pedagógicas que demonstram a preocupação para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, a qual tem sido fartamente anunciada como uma das metas educacionais. Para a autora, as classes populares e pesquisadores preocupados com a realidade social vigorante no país, passaram a se organizar e demonstrar preocupação quanto aos encaminhamentos educacionais, pois apontavam para uma falha acerca da educação

sociopolítica dos cidadãos de classe baixa, o que prejudicava quanto a participação dessa massa para compreender a realidade a qual estava inserida, portanto, esse movimento denotou de significativas exigências quanto ao campo educacional, e a consciência crítica passou a fazer parte de importantes documentos educacionais, como: o Manifesto dos Pioneiros, a sociologia de Guerreiro Ramos, os trabalhos do ISEB - principalmente com Vieira Pinto -, a Pedagogia Libertadora que se estruturou no final da década de 50, etc.

Com os princípios liberais de democracia, emergiu uma luta para a transformação da educação formal, a qual estava regida fortemente pela pedagogia tradicional, que seguia tão dispersa ou preocupada com as mudanças sociais. De um modo geral, essa luta passou a pregar a defesa de uma educação consciente e libertadora junto à escola pública, tanto, que essa meta tem permeado até hoje no discurso oficial durante o planejamento dos professores (MELLO, 1993).

No entanto, para Mello (1993) a consciência crítica tem sido pouco desenvolvida nas escolas públicas e a não concretização dessa prática cognitiva é resultante de diversos fatores, tais como os de:

[...] natureza administrativa, de natureza financeira, de natureza pedagógica, de natureza política e de natureza gnoseológica -, que determinam o processo como o educador é formado, a forma como este educador, influenciado pela ideologia do capitalismo ao nível da lógica interna do pensar, de um modo geral, dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para possibilitar uma abordagem consistente do real - que determina, enfim, a própria falta de conhecimento por parte dos educadores do que seja a consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que o educador possa desenvolver um trabalho intencional e refletido que permita seu desenvolvimento (MELLO, 1993, p.118-119).

A autora, porém, ressalva um avanço importante na esfera educacional do país, onde já é possível notar que no campo acadêmico o pensamento crítico e reflexivo tem sido formulado devido aos estudos e discussões que envolvem as relações entre educação e sociedade, mostrando assim, uma evolução na expectativa do desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos acadêmicos e apontando para uma nova perspectiva teórica dos futuros educadores, que terão como grande barreira no campo educacional a superação da ideologia capitalista para promover uma educação transformadora, para a autora esse marco, no entanto, deveria ser modificado, uma vez

que essa realidade necessitaria permear e subsidiar inicialmente o ensino básico até emergir a academia (MELLO, 1993).

A ideologia capitalista inclusive aparece como a grande vilã para as transformações sobre o modo de pensar e ver a escola pública para os brasileiros, o campo educacional tem seguido caminhos secundários aos objetivos finais do processo de ensino – aprendizagem, o saber sistematizado, o conhecimento científico. Nota-se que a escola tem se tornado um local em que se busca uma qualificação mínima para emergir no mercado de trabalho, a escola torna-se então, uma obrigação necessária ao invés de um local prazeroso e de aprendizado que vai além de aprender/memorizar conteúdos e que, em sua maioria, caem no esquecimento e que são inanimados à vida social do estudante. O discurso econômico do capital passa a ser defendido por aqueles que deveriam refutá-lo, entretanto, a alienação de um sistema clássico de ensino permite que a relação social se mantenha estagnada e mecânica e que os horizontes para mudanças caiam no esquecimento ou na utopia.

É possível superar a escola tradicional em meio a predominância do capitalismo?

Um dos grandes pesquisadores educacionais brasileiros que busca enaltecer os problemas educacionais do país e propor possíveis soluções para o mesmo é Demerval Saviani, para tanto, o educador defende a necessidade da formalização de uma concepção educacional libertadora que rompa gradativamente com a ideologia capitalista, permitindo uma transformação social por meio da educação, ou seja, na visão de Saviani ainda não há uma pedagogia educacional apta a equalizar a realidade social atual.

Nessa proposta, Saviani (2013) formulou a pedagogia histórico-crítica, a qual objetiva resgatar a importância atribuída a escola, reorganizando o processo educativo a fim de proporcionar a especificidade delineada ao saber escolar, o saber sistematizado. O grande diferencial proposto por essa concepção pedagógica é possibilitar que a educação interfira sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação (GASPARIN; PETENUCCI, 2019).

A proposta metodológica dessa nova concepção de ensino tem por objetivo:

[...] estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARI, 2019, p. 04).

A Pedagogia histórico-crítica enfatiza que a relação entre educação e sociedade seja indissociável em sua proposta metodológica, possibilitando assim ao aluno a construção da consciência filosófica desde a inserção na escola, permitindo que gradativamente a escola forme sujeitos com consciência social, para tanto, é necessário que o aluno compreenda a sua realidade, a partir da análise do mundo do trabalho, das vivências sociais, procurando compreender que as relações atuais não se caracterizam como naturais, mas sim como algo construído historicamente. Essa pedagogia defende a teoria em que a escola possa mediar e equalizar o processo de democratização de forma gradativa, ao possibilitar o resgate clássico da especificidade da educação, modificando o panorama de escola para o capital, para escola em prol da vida (ARANHA, 1996).

Para Libâneo (1994) a necessidade da reconquista pela especificidade da educação é proveniente da desfiguração que a escola pública vem sofrendo, favorecendo o predomínio da escola alienadora, sucumbindo-se ao interesse do capital e prosperando a ideologia burguesa de sociedade, a escola tem de ser vista como apropriação do conhecimento científico por meio de um viés crítico e reflexivo, portanto a proposta pedagógica de Saviani (2013) vai de encontro não somente como o resgate da especificidade da educação, bem como a transformação por romper com a clássica formação de alunos passivos para protagonistas, críticos, reflexivos e que compreendem a realidade histórico e cultural de nossa civilização.

Libâneo (1994) defende ainda que a escola tem de servir aos interesses populares e não do capital, e que essa sensibilidade somente será percebida a partir do desenvolvimento da percepção de consciência de classes dos mais desfavorecidos, e é nessa perspectiva que a escola se caracteriza como fundamental para desconstituir a visão cultural dos brasileiros sobre a função da escola, Saviani (2013) ressalta que o passo importante para firmar essa conscientização de classes é conscientizar os professores da importância da educação, aos

quais devem romper com a propagação da educação alienadora e preconizar em suas práticas os ideais propostos pela pedagogia histórico-crítica, a qual o autor ressalva que apesar de sua proposta transformadora ainda não passara da fase romântica, ou seja, a pedagogia histórica crítica ainda não se firmou como proposta pedagógica educacional na prática educacional brasileiro.

Ainda para Saviani (2013) necessitamos firmar o ideário romantizado de educação preconizado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, ao qual o educador defende que é possível por meio da consolidação da pedagogia histórico-crítica, ou seja, é possível sim superar a histórica pedagogia tradicional, entretanto os esforços devem ser mútuos para atingirmos fins esperados para a educação e por consequência para uma sociedade mais justa e equalizada para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da incessante reflexão sobre a temática abordada, é notório que a perspectiva educacional no Brasil regride quando presenciamos mudanças bruscas nas políticas educacionais do país, que promovem uma educação cada vez menos conscientizadora e reflexiva, a preocupação sobre o declínio do sistema básico de ensino é evidente quando notamos a exclusão das disciplinas que promoviam o estudo das relações sociais no âmbito escolar, sendo a filosofia e a sociologia.

Entretanto, como ressalta a maioria dos autores abordados na pesquisa, todos os docentes precisam compreender que sua ação pedagógica é política, e que devem ter consciência que sua prática educacional pode favorecer a manutenção das relações sociais ditadas pelo interesse capitalista ou não. O professor antes de qualquer sujeito necessita compreender sobre a função de cada concepção pedagógica de ensino, e o resultado que cada uma pode exercer na sua prática docente, reforçando a alienação ou promovendo o processo de libertação.

Devemos como educadores trilhar caminhos que permitam a superação da escola tradicional, buscando inclusive superar obstáculos como as políticas educacionais, que culturalmente conduzem a manutenção do *status quo*. Necessitamos encontrar meios para consolidar em nossas práticas educacionais a proposta pedagógica de Saviani, a pedagogia histórica crítica, com isso, é possível ansiar a ruptura da ideologia burguesa, e gradativamente constituir uma sociedade mais justa e igualitária, a qual é um sonho idealizado pela

grande massa populacional brasileira, que historicamente vem sendo desfavorecida pela desigualdade social que fomenta a história do Brasil.

O caminho é longo e dificultoso, entretanto ainda há esperança de dias melhores e a educação pode ser o alicerce para as mudanças que tanto sonhamos, como educadores e cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luis Viera de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, v. 1, n. 105, p. 53 - 63, jan. 2010.

AMARAL, Roseli G. A. da Silva, PEREIRA MELO, José Joaquim. O Conceito de Homem e Educação em Paulo de Tarso. In XII Jornada de Estudos Antigos e Medievais, IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais, 07, 2013, Maringá. **Anais [...]** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

ARANHA, Maria Lucia de. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Revista Moderna, 1996.

ARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia** (Tomo 1). 1. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou 1, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARBOGIM, Fabio da Costa. et al. Ensino das Habilidades do Pensamento Crítico por meio de Problem Based Learning. **Texto contexto Enferm. [online]**, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 2-10, nov. 2017.

CLARINDO, Cléber Barbosa da Silva, MILLER, Stela. Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas. **Educação em Foco**, v. 1, n. 33, p. 242-262, jan./abr. 2018.

COSTA, Everton de Brito Oliveira, RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, v.11, n. 21, p. 241-253, jan./jun. 2009.

DIEL, Paulo Fernando, BOENO, Rosangela Maria. A concepção filosófica da pedagogia tradicional e os desafios da formação continuada. in XII Jornada do Histedbr, X Seminário de dezembro, 12, 2014, São Luiz. **Anais [...]** São Luiz: Instituto Federal do Maranhão, 2014.

ENGLER, Steven. Tipos de Criacionismo. **Estudos da Religião**, São Paulo, p. 83-107, jun. 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Pedagogia Histórico Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GIL, Daniela F. Viduani Sopran; PAVAN, Ruth. A construção histórica das concepções pedagógicas presentes na educação superior no Brasil. **Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 349-362, dez. 2013.

GONZATTO, Cosmo Rafael. A crítica deweyana ao ensino tradicional e a sua herança como credo pedagógico. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, v. 48, n. 26, p. 127-140, mar. 2017.

KUPPER, Agnaldo. Educação Brasileira: reflexões e perspectivas. **Terra e Cultura**, Londrina, v. 1, n. 39, p. 50-60, jan. 2004.

LAUAND, Jean. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia, **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 11-18, jan./jun., 2012

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Caderno de Pesquisa**, Fortaleza, v. 1, n. 107, p.187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, out. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia Tradicional**: notas introdutórias. 1990. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez 1994.

MARTINS, Ives Gandra da Silva (Ed.). Educação é a base da evolução humana. **Justiça e Cidadania**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 89, 2007. Disponível em: <http://www.editorajc.com.br/educacao-e-a-base-da-evolucao-humana/>. Acesso em: 16 dez. 2018.

MELLO, Suely Amaral. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 117-130, jan. 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 16 ed. São Paulo: EPU, 2007.

ROCHA, Andréa Pires. A instituição escola na sociedade dividida em classes: uma construção histórica. **Serviço Social em Revista**, Londrina v. 6, n. 2, jan./jun. 2004.

SANTOS, Maria Lucia dos, PERIN, Conceição Solange Bution. **A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf. Acesso em: 10 mar.2019.

SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica tradicional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. Fe: Histedbr, 2006. p. 01-03. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica tradicional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. Fe: Histedbr, 2006. p. 01-03. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_%20leiga.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIQUEIRA, Maria Smarzarzo. Pobreza no Brasil Colonial: Representação Social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira. **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 1, n.34, 2009.

O DIREITO AO LAZER E O PROJETO NÓS PROPOMOS! AÇÕES EDUCATIVAS EM GEOGRAFIA ENVOLVENDO A CIDADANIA¹

Odair Ribeiro de Carvalho Filho²

Valquíria Aguiar Meneghesso³

Francislaine Soledade Carniel⁴

INTRODUÇÃO

O trabalho docente com os alunos do Ensino Básico constitui-se um desafio na sociedade contemporânea, uma vez que o mundo que se apresenta a esses jovens, no que se refere às tecnologias digitais, é uma realidade empírica que todos se deparam no dia a dia. No entanto, ao desenvolver o projeto Nós Propomos!, nas cidades de Ibitinga e de Ribeirão Preto, nos deparamos com uma demanda diferente desse universo tecnológico que os cerca. Fomos percebendo ao longo do desenvolvimento do projeto que, muitos desses jovens querem se apropriar de espaços públicos de lazer, e eles não querem de qualquer jeito, sonham com espaços públicos ao ar livre, com equipamentos urbanos adequados, que o espaço tenha manutenção regular e que a beleza da natureza também esteja presente.

Diante disso, pensamos ser importante refletirmos se o que parece estar claro para os alunos que vivem nessas cidades, também está para seus governantes, planejadores e urbanistas. De acordo com

¹ Este capítulo de livro é resultado da ampliação de um trabalho intitulado “**O projeto Nós Propomos! e os espaços públicos de lazer: práticas de ensino de Geografia envolvendo a participação cidadã**” publicado nos anais no 14º Encontro Nacional de Prática e Ensino de Geografia - ENPEG realizado no Instituto de Geociências da Unicamp em Campinas/SP.

² Aluno regular do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: or.cf@usp.br.

³ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto FFCLRP-USP e professora da rede estadual de São Paulo no município de Ibitinga. E-mail: valmeneguez@hotmail.com.br.

⁴ Aluna regular do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Graduada em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: francarniel@usp.br.

Pires (2006, p.96) “[...] A discussão do direito à cidade, centra-se, no entanto, na importância dos espaços públicos na constituição dos jovens e como esses sujeitos interagem com o espaço público, apropriam-se dele e o transformam”. Essa análise, apresentada pela autora nos possibilita refletir sobre como os espaços públicos de lazer das cidades tem um valor significativo para os jovens que nela vivem.

De tal modo que, a busca por um ensino e ações educativas, com destaque para uma Educação geográfica para a cidadania, foi o objetivo procurado por nós professores pesquisadores e, observamos que o projeto Nós Propomos! percorre este caminho. Apresentamos a seguir um recorte do nosso trabalho realizado no ano de 2018, em duas escolas públicas nos municípios de Ibitinga e Ribeirão Preto. Tais práticas têm por objetivo comprovar a eficácia do projeto no despertar da consciência cidadã quanto à preservação dos espaços públicos de lazer, de tal modo que neste trabalho, evidenciamos em especial as duas praças estudadas pelos alunos participantes nas respectivas localidades, compreendendo que a ocupação de espaços públicos corresponde a um dos princípios do direito à cidade.

A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

[...] A geografia escolar não se ensina, ela se constrói; ela se realiza. Ela tem um movimento independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam discussões sobre o que é ensinado efetivamente. Assim a escola é e pode ser importante espaço para promover a discussão e a avaliação desse conhecimento, [...] deve-se conhecer a geografia escolar para submetê-la à análise crítica, compreendendo seus fundamentos, suas origens; análise a ser feita pelo conjunto de professores (CAVALCANTI, 2010, p.28).

Pensar em Geografia no âmbito escolar hoje é compreender a importância de contribuir para a formação cidadã, no pensamento crítico e reflexivo do aluno para que o mesmo possa ser inteiramente capaz de aprender a ler o mundo, de interferir no meio em que vive e transformá-lo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Partimos do pressuposto de que formar cidadão é pensar a participação política e coletiva na sociedade, interligada à democracia participativa, o elo entre espaço público e a identidade.

Nesse sentido, ensinar Geografia é um processo dinâmico que, segundo Cavalcanti (2010, p. 48) envolve três elementos primordiais, sendo eles: o aluno, o professor e a matéria.

Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetivo e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetivos de conhecimento; a geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade (CAVALCANTI, 2010, p.48).

No cotidiano, os sujeitos constroem a Geografia, ao interagirem, circularem, brincarem, trabalhem pela localidade, construindo e modificando lugares, criando espaços e demarcando territórios. De tal modo que, “[...] ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos” (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Desta forma, compreendemos a Geografia Escolar como potencialidade para contribuir na formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de interferir e transformar o meio em que vivem.

Apresentamos neste trabalho as práticas resultantes do desenvolvimento do projeto Nós propomos! nos municípios de Ibitinga e Ribeirão Preto, ambos no estado de São Paulo.

O projeto Nós Propomos! e o ensino de Geografia: o caso de Ribeirão Preto e Ibitinga

O Projeto Nós Propomos! teve início na Universidade de Lisboa, em Portugal, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-UL, em 2011 e foi idealizado pelo professor Doutor Sérgio Claudino, membro do referido instituto. Atualmente, em Portugal, esse projeto envolve mais de 1800 alunos e professores, em mais de 50 escolas públicas (BAZOLLI et al., 2017). O referido projeto começou a ser desenvolvido no Brasil por meio de uma parceria entre a Universidade de Lisboa e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Atualmente, o convênio com as universidades públicas e as escolas do Ensino Básico tem aumentado, ampliando-se cada vez mais

no extenso território brasileiro. Além do Brasil e de Portugal, o projeto também é desenvolvido em escolas na Espanha, Moçambique, México, Chile, Colômbia e Peru.

Um dos objetivos do projeto é despertar nos estudantes das escolas de Ensino Básico a importância de sua participação nos rumos da cidade onde vivem, por meio de atividades práticas de cidadania, tendo como destaque o estudo do meio.

O projeto busca não apenas identificar os problemas urbanos locais, mas também apresentar propostas de solução. Todo o desenvolvimento do projeto culmina com a socialização das informações e das propostas, que são apresentadas pelos alunos por meio de painéis, seminários e rodas de conversa. O propósito é promover o debate e a reflexão sobre as questões urbanas locais.

O ensino de Geografia apresenta ganhos substanciais com o desenvolvimento do projeto nas escolas. Estes ganhos são para os alunos, para os professores e para a comunidade escolar, pois temos:

[...] aspectos mais positivos, são referidos, inequivocamente, o desenvolvimento de novas competências, a descoberta (ou redescoberta) do meio local, um renovado olhar sobre a disciplina de Geografia e, enfim, afirma-se a convicção de que o projeto promoveu o desenvolvimento de uma cidadania ativa (CLAUDINO, 2014, p.8).

A partir de 2017, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) passou a desenvolver esse projeto em parceria com o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa, em Portugal. As atividades do projeto são desenvolvidas no Grupo de Estudos da Localidade (ELO) sob a coordenação da Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, sediado no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE), situado na FFCLRP-USP, durante as reuniões que ocorrem no grupo.

Ainda no ano de 2017, o grupo ELO tomou contato com as práticas e pesquisas do projeto Nós Propomos! e iniciou um processo de levantamento para implantação do referido projeto por meio dos professores participantes do grupo ELO. As ações educativas iniciaram no ano de 2018, em quatro municípios, sendo esses Ribeirão Preto, Mococa, Serrana e Ibitinga. Assim, membros do grupo ELO acompanharam e orientaram os professores responsáveis pelas práticas durante o percurso.

Apresentamos neste trabalho as práticas resultantes do desenvolvimento do projeto Nós Propomos! nos municípios de Ibitinga e Ribeirão Preto, ambos no estado de São Paulo.

No município de Ibitinga/SP, o projeto teve início no segundo semestre de 2018 na Escola Estadual Professor Ângelo Martino, envolvendo 105 alunos dos 8º anos do ensino fundamental. Foram orientados pelos professores das disciplinas de Geografia, Artes e Língua Portuguesa. Os professores envolvidos no projeto na escola do município de Ibitinga foram a professora de Geografia, Valquíria Aguiar Meneghesso, a professora de Tecnologia Educacional Daniela Lima Nardi Gomes, ambas são membros do Grupo ELO e mestras pelo Programa em Educação da FFCLRP/USP. O projeto contou também com a participação da professora de Língua Portuguesa, Márcia Cristina Pinheiro da Silva e do professor de Artes, Isaías Gama.

No mesmo período mencionado acima, iniciamos o projeto no município de Ribeirão Preto/SP na escola ETEC José Martimiano da Silva no bairro Campos Elísios. O projeto envolveu uma sala de aula de 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico (ETIM) de Administração no componente curricular de Geografia com o professor Odair Ribeiro de Carvalho Filho, membro do Grupo ELO, em parceria com o componente curricular de Física com a professora Renata Abud.

Contextualizando os municípios: Ribeirão Preto e Ibitinga

Para entendermos a importância da localidade e das ações educativas promovidas nos municípios mencionados é necessário realizar uma pequena contextualização para dar relevância ao local, tão importante como o global.

Ribeirão Preto

O município de Ribeirão Preto localiza-se na porção nordeste do estado de São Paulo. Atualmente, possui uma população de 703.293 mil habitantes em uma área territorial de 650,916 km² (IBGE, 2019). O município tem uma significativa representatividade regional, sobretudo nos aspectos econômicos, políticos e culturais. Foi elevado à categoria região metropolitana (Lei nº 1290/16) e passou por relativas mudanças nos últimos vinte anos, sendo considerada uma “Capital do Agronegócio”.

Fundado em 1870 como freguesia, de freguesia a vila em 1871 e de vila a cidade em 1889 Ribeirão Preto percorreu um caminho semelhante a muitas cidades do século XIX no Brasil. A produção cafeeira ocupou lugar importante na organização e desenvolvimento do espaço geográfico do município e na História regional.

Nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, “[...] o café foi um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da cidade, atraindo grande quantidade de imigrantes e capitalizando enormemente algumas famílias latifundiárias já instaladas na cidade” (DOS SANTOS, 2017, p.30). Nas décadas posteriores à crise de 1929, a cana-de-açúcar ocupou lugar de destaque para a reorganização do espaço do município e, atualmente, comanda a economia não somente da cidade de Ribeirão Preto e sim de toda a região metropolitana.

Por mais que o município tenha um elevado Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) no valor de 0,800 (IBGE, 2010) e com uma renda per capita de 44.463,80 R\$ (IBGE, 2016), Ribeirão Preto apresenta característica de uma cidade fragmentada e segregada (DAL POZZO, 2015), no qual existem profundas diferenças entre as zonas urbanas da cidade.

Ribeirão Preto apresenta uma nítida segregação entre o norte superlotado por moradias da COHAB e com grande quantidade de migrantes e um restante de cidade fragmentada pela lógica do mercado imobiliário. Desta forma, a produção do espaço urbano e suas contradições acompanham boa parte da urbanização de Ribeirão Preto (DOS SANTOS, 2017).

A Zona Sul e parte da Zona Oeste possuem equipamentos públicos eficientes e diversos para a população, enquanto a Zona Norte e parte da Zona Leste carecem de serviços e equipamentos públicos eficientes, além do problema do acesso ao lazer. A praça estudada pelo grupo de alunos localiza-se no bairro Manoel Penna que está inserido na Zona Leste da cidade.

Ibitinga

A fundação do município de Ibitinga data do ano de 1890, tendo sua economia se baseado, inicialmente, na cafeicultura em médias e pequenas propriedades rurais. Localiza-se na porção centro ocidental do estado de São Paulo, distante 360 km da capital e situado à margem

direita do rio Tietê. Sua extensão territorial é de 689,249km², em área dos biomas Mata Atlântica e Cerrado (MENEHESSE; 2014).

Em 1987, por meio da Lei Estadual nº 5.536, o município foi declarado Unidade de Conservação de Uso Sustentável, sendo classificado como Área de Proteção Ambiental (APA) e, em 1990, o município foi elevado à categoria de Estância Turística (PREFEITURA DE IBITINGA, 2019), sendo conhecida como “Capital Nacional do Bordado”.

O clima do município de Ibitinga é o tropical típico, com verão úmido e inverno seco (SILVA, 2006) e o relevo suave, predominando as superfícies com colinas e algumas planícies fluviais. No mapa de Divisão Geomorfológica do estado de São Paulo, o município se localiza no Planalto Ocidental Paulista (MENEHESSE, 2014).

Em 2019, a população total estimada do município de Ibitinga era de 60.033 habitantes, segundo dados do IBGE, sendo que 96% destes habitantes residem na zona urbana do município. O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,747 (IBGE, 2010) e o produto interno bruto per capita de R\$ 23.270,16 (IBGE, 2016).

A economia do município apresenta a seguinte distribuição entre os setores econômicos: Agropecuária (9,57), Indústria (22,87) e Serviços e Comércio (67,56) (FUNDAÇÃO SEADE, 2016). Essa distribuição se explica pelo fato de o município ser uma estância turística, sendo seu maior atrativo a comercialização de produtos do setor de enxovais, que são confeccionadas nas pequenas indústrias locais.

Nas últimas duas décadas, a cidade de Ibitinga tem apresentado um intenso e acelerado crescimento urbano, fato esse que não tem sido acompanhado da ampliação de espaços públicos de lazer para a população que nesses novos bairros residem. A ausência, ou mesmo a precariedade desses espaços nos antigos e novos bairros da cidade, tornou-se presente em vários dos trabalhos apresentados pelos alunos que participaram do Projeto Nós Propomos! Ibitinga 2018.

Nós Propomos! por uma educação geográfica inovadora e cidadã

No projeto Nós Propomos! as atividades desenvolvidas pelos alunos baseiam-se, essencialmente, na identificação dos problemas urbanos locais, no estímulo ao estudo do meio e nas entrevistas à comunidade, e na elaboração e apresentação de propostas de resolução dos problemas pesquisados por eles.

Faz parte da proposta metodológica deste projeto que os problemas a serem discutidos pelos alunos sejam levantados e escolhidos por eles.

Na Escola Estadual Professor Angelo Martino, o desenvolvimento do projeto teve as seguintes etapas:

1. Os alunos, individualmente, realizaram entrevistas dirigidas com seus familiares e vizinhança sobre os problemas presentes na cidade, ou bairro, em que vivem e que requerem melhoria para o benefício da população;

2. A partir do principal problema apontado pelos entrevistados, eles realizaram breves filmagens do problema com seus aparelhos de telefone celular;

3. Em seguida, cada grupo de alunos escolheu um problema mais relevante para o desenvolvido coletivo das propostas que foram elaboradas;

4. Os alunos também participaram das audiências públicas para revisão do Plano Diretor Municipal que ocorreram no ano de 2018;

5. Na sequência, os alunos realizaram pesquisas na *Internet* sobre os problemas levantados e acessaram o *site* da Mitra/Ibitinga/Cidades Inteligentes para identificarem o local da cidade que iriam desenvolver o projeto. Nele também conseguiram verificar quais informações são disponibilizadas pela Prefeitura do município de Ibitinga sobre o local em questão. Após as pesquisas e debates, reunidos em grupos, os alunos elaboraram propostas de soluções;

6. Posteriormente, uma banca avaliadora, composta por três professores para a escolha dos melhores trabalhos, assistiu à apresentação dos projetos;

7. Finalmente, realizou-se o I Seminário Municipal do Projeto Nós Propomos! Ibitinga, na Câmara Municipal da cidade. Nele também estiveram presentes, além dos alunos das três turmas que desenvolveram o trabalho, os professores participantes, a diretora da escola, familiares dos alunos, membros da comunidade local, vereadores e secretários municipais.

Na Escola ETEC José Martimiano da Silva, o desenvolvimento do projeto teve as seguintes etapas:

1. Os alunos montaram seis grandes grupos temáticos como eixos norteadores para as investigações. Os temas foram os seguintes: Saúde, Infraestrutura, Moradia, Educação, Segurança e Meio Ambiente;

2. Levantamento de dados técnicos dos bairros pesquisados pelos alunos e estudo do Plano Diretor Municipal para obtenção de embasamento teórico sobre o tema do grupo;

3. Trabalho de campo em diferentes localidades do município sob a supervisão dos professores com coleta de dados por meio de entrevistas aos moradores e observação de campo;

4. Tratamento das informações coletadas e montagem de gráficos para análise dos problemas encontrados;

5. Elaboração de material em forma de *Power Point* com as fichas de entrevistas e pesquisas da localidade para embasamento teórico com posterior apresentação em sala de aula;

6. Realização do I Seminário Municipal do Projeto Nós Propomos! Ribeirão Preto, na Escola com apresentação dos trabalhos à banca avaliadora composta por duas professoras para a mediação e comentários para aprofundamento das investigações;

7. Elaboração de relatório final de cada grupo, para término do projeto no primeiro semestre de 2019, com a ida à Câmara dos vereadores, apresentação da investigação e entrega dos relatórios para representantes do poder público municipal;

8. Reunião em roda de conversa e com elaboração de produções textuais de auto avaliação do projeto Nós Propomos!.

Podemos notar que existe uma aparente semelhança nas etapas adotadas em seu caráter didático e prático que pode se configurar em diferentes realidades e modelamentos, dependendo da realidade da unidade escolar a ser desenvolvida (CLAUDINO, 2018).

Tendo em vista que um dos objetivos do projeto é conscientizar seus integrantes sobre a importância da participação ativa dos cidadãos na busca de soluções para os problemas existentes no espaço urbano (ESTEVE; CLAUDINO; GONZÁLEZ, 2018). Consideramos que, a longo prazo, pode haver um aumento da participação da população nos espaços públicos de decisão das políticas que envolvem os destinos da cidade, por meio da tomada de consciência desses participantes, que hoje são alunos da rede pública.

Além disso, levamos em conta que a produção do espaço é feita pela ação antrópica e este espaço é essencialmente urbano, além da condição fundamental à existência humana e de suas práticas sociais, aparece então no centro desse movimento de produção e reprodução do capital. É o espaço da reprodução da vida social (LEFEBVRE, 2006). A vida social destacada por Lefebvre é a que pertence aos cidadãos da

urbe, a uma vida que deve ser marcada pela presença e pela participação no público do espaço urbano.

Espaço esse democrático e de diversidade, em que todos podem ser ouvidos em suas ideias, críticas, dúvidas e questionamentos sobre a sociedade em que vivem. Desta forma, entendemos que a cidade “[...] é expressão da complexidade humana e da diversidade da experiência humana [...] elas são espaços da vida coletiva, pública. São em si um espaço público. [...] por incentivar essa vida coletiva” (CAVALCANTI, 2010, p. 148-149).

A busca pelo desenvolvimento de uma interação efetiva entre o Poder Público e a comunidade local poderá ser uma das conquistas desse projeto, uma vez que podemos mostrar como se efetiva a cidadania no desenvolvimento do lugar onde pessoas e meio ambiente estão inseridos.

O lazer como direito humano e o espaço público como direito social

As atividades de lazer sempre foram vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história, sendo essas evidências apresentadas desde as pinturas rupestres. Com o processo de urbanização e o aceleração do ritmo da vida nas cidades, o lazer se torna uma forma de amenizar esse ritmo acelerado.

A incontestável importância da atividade de lazer para a vida humana é legitimada na Constituição Federal do Brasil (1988), assim como na Declaração dos Direitos do Homem instituída pela Organização das Nações Unidas – ONU, sendo um direito garantido a toda a população, indistintamente (SILVA, 2012). O lazer pode ser vivenciado em diferentes espaços, doméstico, privado ou público; no entanto, para nossa análise nos importa a questão do espaço público como esfera de convívio social.

Este lazer, tão importante para o ser humano é assegurado em documentos oficiais, ocorre em sua maior parte no espaço público tanto em esfera nacional como em esfera local. Portanto, os espaços públicos têm sua produção “[...] no sentido de atender aos interesses do cidadão, de conduzir e permitir realmente o uso público, depende da qualidade da ação individual e coletiva dos cidadãos nesta direção” (CAVALCANTI, 2010, p. 94).

Pudemos constatar que, tanto no projeto desenvolvido com os alunos na cidade de Ibitinga, quanto no desenvolvido com os alunos de Ribeirão Preto, o tema mais presente nos trabalhos apresentados foram a

necessidade de espaços públicos de convivência e lazer, sendo a praça o espaço público que mais representou a concretização dessa demanda.

Foi apresentada a necessidade de construção, bem como a importância da manutenção por parte da administração municipal. Também relacionado à questão do lazer, esteve presente o desejo da reativação das piscinas públicas da cidade. Os temas relacionados ao lazer totalizaram 53% dos temas apresentados nos seminários em Ibitinga e 67% em Ribeirão Preto.

Figura 1 - Paisagem da praça Leopoldo Lima no bairro Manoel Penna – Ribeirão Preto/SP na qual alunos realizaram entrevistas durante trabalho de campo para coleta de dados na investigação de seus problemas locais.



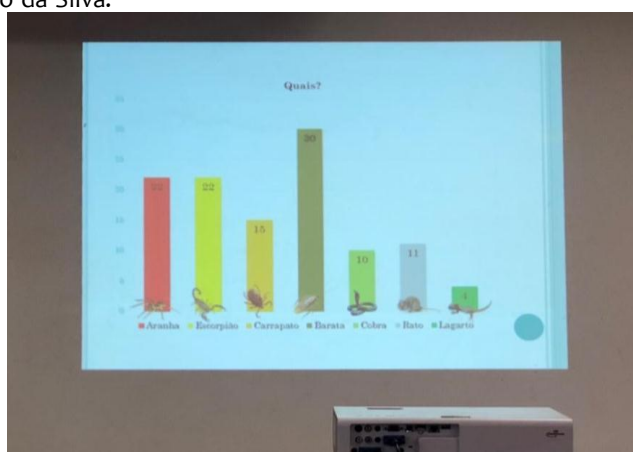
CARVALHO FILHO, O. R. Paisagem da praça Leopoldo Lima no bairro Manoel Penna. 2018. Fotografia.

De acordo com Viaro e Barbosa (2009, p.1) a praça “[...] pode ser definida, de maneira ampla, como qualquer espaço público urbano, livre de edificações que propicie convivência e/ou recreação para os seus usuários”. As praças foram apresentadas pelos alunos como lugar importante para a prática de esportes, encontros sociais, atividades infantis, e até mesmo como espaço adequado para estudar.

Neste sentido, nas entrevistas aplicadas e nos relatos encontrados pelos jovens, tanto em Ribeirão Preto como em Ibitinga percebemos “[...] a existência de uma estreita relação entre o espaço construído, uso do solo urbano e a dinâmica de movimento (vida pública)” (PIRES, 2006, p.103).

As praças são espaços para que a juventude vivencie o lazer e sua socialização. O fato de elas estarem precarizadas perturba a ordem social entre os grupos que a utilizam, e também atinge a forma de integração entre a população usuária. Portanto, os equipamentos urbanos de lazer devem estar a serviço do público para a garantia constante de sua apropriação pela população para assegurar a democracia do uso coletivo nas cidades.

Figura 2 - Apresentação dos problemas locais relacionados à infestação de animais peçonhentos presentes na praça Leopoldo Lima no bairro Manoel Penna – Ribeirão Preto/SP no I Seminário Nós Propomos! na ETEC José Martimiano da Silva.



CARVALHO FILHO, O. R. Apresentação praça Leopoldo Lima no bairro Manoel Penna. 2018. Fotografia.

Constatamos assim, como a questão do lazer e recreação ainda estão presentes nos desejos dos jovens, mesmo diante de tantos apelos da mídia, das empresas de entretenimento, que os chamam para que sigam em direção aos espaços de consumo como *shoppings* e cinemas, por exemplo. Esta constatação alinha-se com o estudo de Pires (2006, p.115) que afirma:

Nas cidades é comum verificar a presença de espaços públicos ruins, que não funcionam bem, não comportam usos que fomentem o ir e vir ou a permanência democrática nesses lugares, que não são convidativos/atrativos/democráticos ao uso e não inspiram os jovens (e outros grupos sociais) para o lazer e diversão.

Mesmo diante desse contexto, esses jovens desejam a praça como espaço de convívio e encontros. É importante notar que, embora sejam de grande valia para a experiência humana, os espaços públicos necessitam de muitos estudos e práticas voltadas para apropriações e usos sociais eficazes frente à sua utilização “[...] desigual, injusta, censurável; em suma, “imperfeita”, em relação ao funcionamento desses espaços” (GOMES, 2018, p. 117).

Figura 3 - Apresentação dos trabalhos à banca avaliadora composta por 3 professores para a escolha dos trabalhos que seriam apresentados na Câmara Municipal de Ibitinga.



MENEGHESSO, V. A. Banca avaliadora projeto Nós Propomos!. 2018. 1 fotografia.

Uma observação que se destacou na fala dos alunos e que, parece fazer parte da visão geral da população sobre o assunto, é o fato das praças, que estão abandonadas pelo poder público municipal, tornarem-se um espaço de insegurança para população do entorno. Segundo a população, elas acabam sendo ocupadas, principalmente, por usuários de drogas, afastando ainda mais a população do local.

Os alunos do grupo que estudaram a praça Leopoldo Lima, no bairro Manoel Penna, em Ribeirão Preto/SP, apresentaram, a partir do trabalho de campo e dos relatórios elaborados, as seguintes propostas:

1. Ações com o centro comunitário para limpar a praça duas vezes ao mês;
2. Feiras, campeonatos e atividades esportivas realizadas na praça com o intuito da aproximação com os moradores;

3. Elaboração de ofícios à secretaria de infraestrutura para reformar a quadra presente na praça e a instalação de uma placa com o nome do espaço.

Os alunos dos grupos que estudaram algumas praças da cidade de Ibitinga/SP, apresentaram, a partir do trabalho de campo e dos relatórios, as seguintes propostas:

1. Relação dos equipamentos que deveriam constar nas praças, tais como lixeiras, mesas e bancos de cimento, bebedouros, quadras esportivas diversas, parque infantil, academia ao ar livre;
2. Ampliação da iluminação artificial das praças;
3. Plantio de flores para embelezar as praças, tornando-as um lugar mais atrativo e agradável aos moradores dos bairros;
4. Projeto de criação de um setor na Prefeitura que seria responsável pela manutenção diária de todas as praças da cidade;
5. Projeto elaborado pelos alunos para a construção de uma praça em um dos bairros, em que existe a área disponível, pois é condição para a aprovação de novos bairros, no entanto, nada foi feito no local.

Podemos notar que os pontos mostrados reforçam o caráter participativo e coletivo que o exercício da cidadania pode desenvolver nos alunos com o projeto Nós Propomos!. O conhecimento e a participação dos problemas sociais locais são a base para proposições concretas de resolução e êxito do projeto. A ocupação do espaço público de lazer e sua revitalização estão presentes nas propostas dos alunos. O espaço é dos cidadãos e para os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar que com o desdobramento desta prática de investigação de praças (Vila Maria, do Jardim do Bosque, bairro Dona Branca, bairro Nova Ibitinga e Centro) em Ibitinga e da praça Leopoldo Lima em Ribeirão Preto/SP, durante o desenvolvimento do projeto Nós Propomos! foi de grande valia para o aprendizado dos alunos no que se refere ao pensar e ao agir como cidadãos críticos. Isto está ligada à democracia e o exercício desta “[...] significa, o direito ao ambiente e o direito de usufruí-lo” (CAVALCANTI, 2010, p. 100).

Neste sentido, o espaço público cumpriu sua função com os alunos nesta prática que é de ser “[...] os lugares em que os problemas aparecem transformam-se em debates, em diálogo e em possibilidade de ajuste e compromissos” (GOMES, 2018, p.117). Foram apresentados

os problemas para as unidades escolares e debatidos com os alunos e, a partir disso, foram também elaboradas propostas de intervenção popular e governamental nestes espaços, no caso as praças estudadas.

O projeto em Ibitinga/SP já foi concluído com a realização do I Seminário Municipal do Projeto Nós Propomos! Ibitinga, na Câmara Municipal da cidade, momento em que foram apresentados os trabalhos para os representantes do Poder Público local e à comunidade presente. Em Ribeirão Preto/SP o projeto também foi concluído em junho de 2019 quando os professores levaram alguns alunos da turma participante do projeto na Câmara dos vereadores para a entrega dos relatórios de pesquisa em mãos. Foi realizada uma apresentação na sala principal de reuniões para os vereadores presentes sobre o tema infraestrutura e, em seguida, o relatório foi entregue e protocolado. Portanto, consideramos que o projeto Nós Propomos! dialoga com os ideais de Geografia Escolar que nós concordamos e levantamos neste texto, possibilitando ao aluno a formação cidadã crítica e reflexiva, sendo capazes de interferir no meio em que vive e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

- CLAUDINO, Sérgio. Escola, Educação Geográfica e Cidadania territorial, Scripta Nova. **Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias sociales**, 2014.
- CLAUDINO, Sérgio. Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos!. In: VEIGA, Feliciano H. (Coord.). **O Ensino na Escola de hoje: teoria, investigação e aplicação**. Lisboa: Climepsi Editores, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. São Paulo: Papirus, 2010.
- DAL POZZO, Clayton Ferreira. **Fragmentação socioespacial em cidades médias paulistas: Os territórios do consumo segmentado de Ribeirão Preto e Presidente Prudente**. 2015. Tese de doutorado em Geografia. Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, 400p. 2015.
- DOS SANTOS, Danilo, Brich. **O papel da COHAB-RP na produção do espaço urbano em Ribeirão Preto (SP)**. 2017. Dissertação de mestrado

em Teoria e História do Urbanismo. Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017.

ESTEVE, Sara, Fita; CLAUDINO, Sérgio, Loureiro; GONZÁLEZ, Xosé M, Souto. La Globalización del Geoforo Iberoamericano en 2018. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Univrsitat de Barcelona**, v. XXIII, n. 1258, 2018.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaço público, espaços públicos. **GEOgraphia** Niterói, Universidade Federal Fluminense, v.20, n.44, 2018.

IBITINGA. Prefeitura Municipal. **Cidade em História**. Disponível em: <http://www.ibitinga.sp.gov.br/cidade/historia>. Acesso em: 08 de set. 2019.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Souza, Avanços e desafios do ensino de Geografia no Brasil: formação de professores e práticas escolares. In: CASO, Maria Victoria Fernández; GUREVICH, Raquel. **Didáctica de la geografía: Prácticas escolares y formación de profesores**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Grupo “As (Im)possibilidades do urbano na metrópole contemporânea”, do Núcleo de Geografia Urbana da UFMG (do original: La production de l'espace. 4.ed. Paris: Anthropos, 2000.

MENEGHESSO, Valquíria Aguiar. **A hidrografia local e as práticas escolares de professores de geografia de Ibitinga - SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

PIRES, Lucineide Mendes. Os jovens em busca do direito à cidade: os espaços públicos em questão. In: PAULA, Flavia, Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide, Mendes (Orgs). **Os Jovens e suas espacialidades**. Goiânia, Editora espaço Acadêmico; 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Elton Pereira da. **Análise socioespacial do parque Camaragibe e da praça Coimbral, Camaragibe – PE: Nexos entre lazer, espaços livres públicos, violência e medo**. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2WzBt9V>. Acesso em 12 de fev. 2019.

VIERO, Verônica Crestani; FILHO, Luiz Carlos Barbosa. Praças públicas: origem, conceitos e funções. In: **Jornada de Pesquisa e Extensão**, 2009, Santa Maria. Disponível em: <https://go.aws/2QzCQsb>. Acesso em: 13 de fev. 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E LUDICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marília Ferranti Marques Scorzoni¹
Elaine Christina Mota²

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define as competências e as aprendizagens que nortearão a construção dos currículos e das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Trata-se de um documento que apresenta orientações para o ensino e prevê habilidades e competências que estão organizadas em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, devendo ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica.

A Língua Portuguesa é um dos componentes que compõem a área de Linguagens, e as orientações de ensino seguem a proposta já apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e apontam o texto como unidade de ensino, enfatizando as práticas de linguagem contemporâneas, os novos gêneros e a cultura digital.

Nesse contexto, é imprescindível mencionar que, assim como os PCNs, a BNCC propõe que o ensino de Língua Portuguesa não deve ser apenas normativo, centrado na prescrição descontextualizada de regras, mas que garanta ao aluno a oportunidade de expandir o uso da

¹ Docente dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Barão de Mauá. Coordenadora do curso EAD de pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Mestre em Ciências, Especialista em Teoria e Crítica Literária e Especialista em Gestão Educacional. Membro do grupo de pesquisas GEPEFOR (FFCLRP-USP) onde desenvolve estudos e pesquisas sobre Formação do Professor e Currículo.

² Docente dos cursos de Letras e Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá. Docente do curso EAD de pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Mestre em Literatura Comparada - Brasileira e Norte-Americana, Especialista em Língua Inglesa. Desenvolve material de Tradução em Língua Inglesa e Seminários em Língua Inglesa.

linguagem, desenvolvendo habilidades linguísticas que transcendem a internalização mecânica de regras.

A concepção de linguagem, que permeia as orientações do documento, compreende a língua enquanto mecanismo vivo, em constante mudança, que deve ser adaptado às diversas situações de uso e práticas sociais.

Salienta-se que a concepção de linguagem do professor norteia o modo como ele organiza sua prática, seleciona as atividades, elenca as estratégias e os critérios de avaliação, alterando, assim, o modo de ensinar. Segundo Travaglia (2009, p.21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação”.

A discussão acerca das diferentes concepções de linguagem e suas implicações para o ensino não são recentes, mas são atuais na medida em que nos ajudam a repensar as práticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, compreender o que fundamenta os diferentes direcionamentos e experiências didáticas.

Podemos, de acordo com a literatura, identificar diferentes possibilidades de conceber a linguagem:

a) linguagem como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916); b) linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure (1916) até 1960, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortalecem); c) linguagem como processo de interação (década de 1960 até os dias de hoje) (GERALDI, 2006, p.41).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento compreende o uso da língua como um ato monológico, individual, a organização e exteriorização do pensamento dependerão do “bom uso” das regras e da boa articulação que cada sujeito faz delas. É uma concepção que está pautada na gramática normativa, e está vinculada ao ensino tradicional da língua portuguesa (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Já a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, entende a “língua como um código, conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada” (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

É importante ressaltar que, para tal concepção, a língua é um código que organiza a mensagem que deve ser transmitida e, nesse processo, não se consideram as diferentes situações de uso da língua, o contexto histórico e social, apenas a mensagem.

A terceira concepção de linguagem, apontada por Geraldi (2006) e Travaglia (2009), é a que compreende a linguagem enquanto processo de interação. Ao fazer uso da linguagem, o sujeito não está apenas exteriorizando seu pensamento ou transmitindo uma mensagem, está interagindo em uma situação comunicativa que implica compreender os diferentes sujeitos e contextos sociais, históricos e culturais.

Deste modo, se para o professor a língua é um conjunto de regras e classificações, as propostas didáticas tendem a privilegiar atividades mecânicas restritas a nomenclaturas, regras e classificações. Entretanto, se o professor concebe a linguagem como forma de interação, as propostas apresentam o texto como elemento central e a gramática é apresentada de maneira contextualizada, contribuindo para a compreensão dos efeitos de sentido dos textos e dos elementos de coesão.

O ensino é, então, mais dinâmico, quando pautado pela concepção de linguagem como interação, e oportuniza ao aluno “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017, p.67).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC, como já mencionado, está organizada por áreas, e a área de Linguagens contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63).

O componente Língua Portuguesa “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas [...]”, e concebe a linguagem como interação social, privilegiando as práticas centradas no texto, na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 67).

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2017, p. 59).

O objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo de toda a Educação Básica, é inserir os sujeitos no mundo letrado, viabilizando a aquisição da escrita e da leitura, e a produção coerente de textos, orais e escritos, para as diversas situações comunicativas de que participam. Para tanto, o documento propõe alguns eixos a serem trabalhados, apresentados, resumidamente, a seguir:

Quadro 1 - Eixos propostos pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

Eixo Leitura	Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação
Eixo da Produção de Textos	Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos
Eixo da Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias
Eixo da Análise Linguística/Semiótica	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de texto

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Brasil (2017).

Todos os eixos apresentam dimensões inter-relacionadas que se articulam e, portanto “a separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que, em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam [...]” (BRASIL, 2017, p.82).

É inegável, nesse contexto, que ao produzir textos usando a língua padrão, o aluno faz uso de um repertório importante de conhecimentos gramaticais básicos, regras de concordância nominal e verbal, ortografia, pontuação, elementos de coesão e coerência. O mesmo ocorre nas práticas relacionadas à leitura em que o aluno prescinde de conhecimentos que possibilitem perceber, por exemplo, os efeitos de sentido nos textos decorrentes do uso de figuras de linguagem, voz verbal e dos sinais de pontuação.

Observa-se, assim, que a linguagem deve ser compreendida em todas as dimensões e práticas, contemplando a articulação entre os diferentes eixos propostos pelo documento, privilegiando as diversas situações da vida social e os diferentes contextos comunicativos.

Salienta-se que os eixos permeiam os diferentes campos de atuação: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Para cada campo de atuação, a BNCC preconiza o desenvolvimento de competências e habilidades (BRASIL, 2017, p. 84).

O desenvolvimento das competências apontadas pela BNCC demanda uma prática docente que difere da concepção tradicional de ensino e, portanto, tem levado professores a repensarem o formato da sala de aula tradicional, a fim de envolver os discentes a participarem ativamente do processo educacional.

De acordo com o documento, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos [...] (BRASIL, 2017, p. 355).

A abordagem lúdica apresenta-se, assim, como ferramenta que viabiliza uma nova configuração de ensino que articula as diferentes linguagens, os diferentes gêneros, os diferentes sujeitos e as diferentes possibilidades de produzir sentido pela linguagem.

Lúdico e ensino

De origem latina, *ludus* traz uma ligação atávica com o jogar, com o divertir, com o iludir, com o imaginar. Sendo assim, lúdico é tudo aquilo que se refere a jogo, recreação, criatividade, divertimento. Lúdico é, também, o que causa prazer por meio da diversão. Levando-se em consideração que a busca pelo prazer é inerente ao ser humano e que o lúdico causa prazer, nada mais correto que afirmar que o lúdico é essencial a todos nós em todas as fases da nossa vida.

Seja por meio de jogos ou de qualquer outro tipo de atividade que permita que o prazer seja alcançado e em que haja diversão, o lúdico estará presente. Sua utilização na aprendizagem, porém, não data de muito tempo. Segundo Muniz (2010), ela passou a ocorrer de fato e a ganhar forças com os teóricos construtivistas, principalmente, a partir da ideia de Lev Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal e seu desenvolvimento através dos jogos.

Para Vygotsky (apud CUNHA, 2001), o jogo permite que a criança vivencie papéis sociais que podem se encontrar muito além de suas possibilidades, permitindo a imitação, a imaginação, a criatividade e a conseqüente internalização de seu próprio papel na sociedade bem como o daqueles que a cercam, tendo, portanto, o mesmo valor que o papel do ensino-aprendizagem tem neste sentido. Dessa forma, o lúdico, para a criança, é essencial.

Jean Piaget (apud CUNHA, 2001) também compartilha dessa ideia, pois ele afirma que, ao ensinarmos algo à criança, a impedimos de descobrir aquilo por si mesma, e tudo que ela aprende por si mesma fará mais sentido a ela. Ao jogar, brincar e ter sua criatividade estimulada, a criança passa por todas as suas fases de desenvolvimento, criando e expandindo, em cada uma delas, um tipo de estrutura mental.

Como pode ser percebido, o lúdico também traz, em sua natureza, a afetividade, o que pode significar um aumento de autoestima e sensação de bem-estar. Fazer uso do lúdico em situações educacionais significa não apenas fazer com que o aluno se desenvolva mentalmente, mas também (talvez, principalmente) emocionalmente.

Apesar de o enfoque das teorias construtivistas ser na criança, faz-se crucial esclarecer que o adulto também precisa do lúdico. Bruhns (1997), em seus estudos, reitera que, erroneamente, o lúdico ainda é visto como algo desnecessário e banal na vida adulta. Segundo

ele, há um preconceito que atinge às faixas etárias que não pertençam à infância ou à terceira idade. Bartholo (2001, p.92), contesta tais ideias e afirma que:

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas iminentes à vida humana.

Pode-se constatar, portanto, que, apesar de todo o preconceito envolvendo a criatividade e o lúdico, sua importância é incontestável em todas as fases e idades.

As vantagens das atividades lúdicas

Preparar uma atividade lúdica requer mais criatividade do que qualquer outro recurso. Isso não significa, no entanto, que não haja bons sites ou bons materiais que possam guiar o professor ou do qual ele possa retirar uma atividade completa. O importante é lembrar-se que algumas atividades devem ser adaptadas para que atinjam ao objetivo proposto e, principalmente, para que sejam adequadas ao perfil da turma e da escola.

Lee Su Kim (1995) cita algumas vantagens da atividade lúdica em sala de aula, que, aqui, seguem traduzidas (tradução livre). Mantê-las em mente quando se prepara um material é essencial. Vejamos:

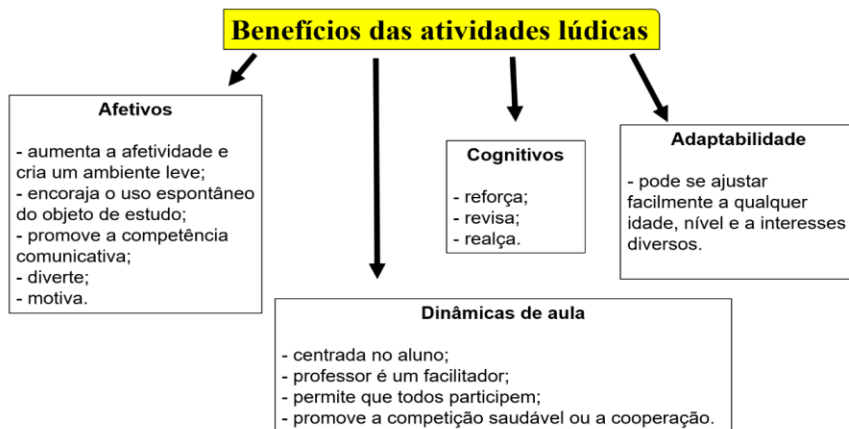
1. Os jogos são um intervalo bem-vindo à rotina da aula de língua estrangeira;
2. Eles são motivadores e desafiadores;
3. Aprender uma língua requer muito esforço. Jogos ajudam os alunos a fazer este esforço de uma maneira mais alegre e leve para aprender a língua;
4. Jogos possibilitam a prática das múltiplas habilidades: falar, escrever, ouvir e ler;
5. Jogos encorajam os alunos a utilizar a comunicação e interação entre eles;
6. Jogos criam um contexto significativo para o uso da língua.

Utilizar a ludicidade em sala de aula permite significar oferecer ao aluno uma gama de possibilidades de resoluções de problemas de maneira ética, promovendo alegria e leveza. De acordo com o

documentário dirigido por Cacau Rhoden, *Tarja Branca* (2014), a ludicidade é tão necessária que adultos também devem ter contato com ela, pois, ao resgatarmos sua criança interior, é notável que sua saúde mental melhora e que os processos de comunicação são facilitados. Ademais, a ludicidade permite que a afetividade a ela inerente encoraje o aluno a se arriscar mais e a flexibilizar seu conhecimento. Ainda segundo o documentário, atividades lúdicas cedem espaço à competitividade saudável ao espírito de cooperação, permitindo a participação de todos e transformando o aluno em protagonista de sua aprendizagem.

Antunes (2007) confirma que o jogo é um grande estímulo para o desenvolvimento das inteligências e que desenvolve a criatividade e o senso de responsabilidade dentro de um determinado grupo. O jogo deve, portanto, fazer parte do ambiente educacional. Afinal, é por meio do jogo que o conhecimento pode ser reforçado, revisado e realçado, dando a oportunidade de o aluno refletir sobre seu conhecimento de forma ativa, prática e leve, porém crítica.

Figura 1 - Benefícios das atividades lúdicas.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Assim, as atividades lúdicas podem ser utilizadas em várias situações e com vários propósitos. De um quebra-gelo a uma revisão, passando, ainda, pela prática de qualquer objeto de estudo, ou para o uso no fim de uma aula, elas podem e devem ser utilizadas com o aluno sempre como foco e principal sujeito da atividade. Qualquer

atividade lúdica se torna uma metodologia ativa desde que o professor assuma seu papel de mediador e o aluno, de protagonista.

Ao observar a Figura 1, fica claro que a função do lúdico vai além da diversão: as atividades lúdicas são um elemento integrador, social e desenvolvedor da criatividade. Entretanto, elas devem ser utilizadas com precaução, não importando a idade do aluno. O respeito mútuo deve existir e a adaptação à idade, ao perfil do aluno e ao objetivo da escola são fundamentais para que elas sejam realizadas de maneira saudável, alegre, leve e eficiente.

Aplicar uma atividade lúdica não significa apenas trabalhar com os jogos já conhecidos por todos ou totalmente novos. Aplicar uma atividade lúdica está intimamente ligado à criatividade do professor e do aluno. Saber ouvir o *feedback* do aluno é fundamental para que elas sejam sempre aprimoradas e, cada vez mais, utilizadas com as funções originais delas: socialização, expressão, comunicação e integração.

A experiência proposta

Compreendendo o lúdico como ferramenta potencializadora de aprendizagem e objetivando, assim, atender à proposta da BNCC e fomentar práticas que contemplem atividades com os diferentes gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana, a disciplina “Metodologia e Prática do ensino de Língua Portuguesa”, ministrada para o 5º semestre do curso de Letras, de uma instituição privada, do interior de São Paulo, desenvolveu atividades lúdicas que contemplassem os diferentes conteúdos de Língua Portuguesa.

A disciplina mencionada tem, por objetivo, proporcionar ao aluno experiência na elaboração e execução de planejamento, avaliação, estratégias didáticas e diferentes possibilidades metodológicas para a prática docente, articulando teoria e prática. Contudo, a proposta normalmente centra-se no desenvolvimento de microaulas que tendem a reproduzir conceitos e regras gramaticais.

É consenso que repensar a formação docente é condição indispensável para ressignificar as práticas que se desenvolvem no contexto da educação básica. Neste sentido, o desafio foi repensar a disciplina “Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”, criando espaços significativos para pensar a prática, inserindo metodologias ativas e a abordagem lúdica como possibilidades de

fomentar aulas mais dinâmicas que extrapolem a reprodução mecânica de regras.

A proposta foi elaborar atividades lúdicas que possibilitassem explorar, de maneira dinâmica, os conteúdos linguísticos e literários contemplados nos ensinamentos fundamental e médio. Organizados em grupos, os alunos realizaram previamente a leitura indicada e assistiram a um vídeo postado no Portal do aluno. Em sala de aula, foram sorteados objetos de conhecimento dos diferentes campos de atuação propostos na BNCC, e cada grupo deveria desenvolver atividades que contemplassem as competências indicadas nos respectivos objetos de conhecimento. Os grupos desenvolveram jogos como Cara a Cara literário, Banco literário (Figura 2), Ludo gramatical, Dominó linguístico e Trunfo da variação linguística através dos quais é possível explorar os diferentes conteúdos e aprender por meio do lúdico.

Figura 2 - Banco Literário criado pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal.

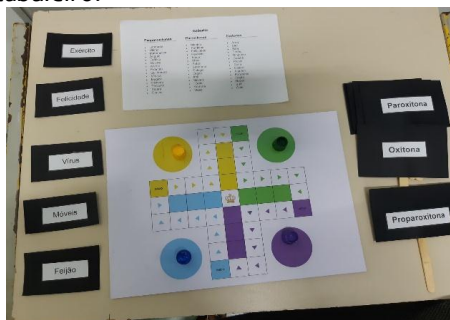
O jogo Banco Literário, uma adaptação do jogo Banco Imobiliário, apresenta os principais escritores da Literatura Brasileira e Portuguesa, suas obras e conceitos da Teoria Literária, que desafiam o jogador e fomentam a aprendizagem.

Para a elaboração do jogo, os alunos realizaram revisão das obras, autores e conceitos, criaram um manual do jogo, ou seja, produziram texto, realizaram leituras, discutiram possibilidades de criação e exploram a dimensão estética das obras literárias.

Faz-se importante destacar que a proposta era livre e a única regra era que a atividade fosse autoral, ou seja, criada e desenvolvida pelo grupo e que todo jogo deveria apresentar um manual que apresentasse o modo de jogar e as regras. Ao debruçarem-se sobre a

proposta, os alunos relataram que, para além de pensar questões metodológicas para o ensino, eles foram protagonistas do próprio aprendizado.

Figura 3 - Jogo de tabuleiro.



Fonte: Arquivo pessoal.

O jogo de tabuleiro, assim como os demais jogos, demandou estudo, revisão de regras, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo. O objetivo era explorar as regras de acentuação e, para tanto, cada deveria sortear uma palavra e, juntamente, com seu grupo, explicar a regra de acentuação, levantando a plaquinha: oxítona, paroxítona ou proparoxítona. Ganha o direito de locomover-se o grupo que conseguisse identificar corretamente e em menos tempo, a regra de acentuação.

Foram desenvolvidas 12 atividades lúdicas diferentes, todas voltadas para o ensino de língua portuguesa, e essa experiência promoveu vivências de estratégias lúdicas e reflexão sobre diferentes possibilidades para o ensino e aprendizagem dos componentes da Língua Portuguesa, fundamentais para a formação docente. As atividades propostas possibilitaram maior autonomia e engajamento dos estudantes na disciplina de língua portuguesa e reforçaram que as estratégias lúdicas, aliadas às metodologias ativas, viabilizaram a ressignificação da prática pedagógica e do processo de aprendizagem, tendo o estudante em sua centralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criatividade é posta como elemento catalisador de conhecimento e é unida à ludicidade, todos se beneficiam. Atividades

que, outrora, nem eram sequer questionadas como possibilidade são, agora, parte de uma rotina de aula que segue o que é preconizado pela BNCC e, ainda, um laboratório para que futuros docentes percebam a importância de metodologias ativas que envolvam atividades lúdicas como parte significativa do aprendizado.

Isso se torna possível devido à flexibilidade de um processo que não é estático e que tem, como base, a visão do ser humano em sua integralidade, sem a fragmentação de conteúdos, mas com a percepção de que, para se aprender, é necessário que o aluno se deixe envolver pelo prazer.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Campinas: Editora Vozes, 2007.
- BARTHOLO, Márcia Fernandes. O lazer numa perspectiva lúdica e criativa. In: **Cinergis**, Santa Cruz do Sul. V.2, n.1, p. 89-99, jan./jun., 2001.
- BEMVENUTI, Alice et al. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 set. 2019.
- BRUHNS, Heloísa Turini. **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KIM, Lee Su. *Creative games for the language Class*. **Forum**, v. 33, n.1, jan./ mar., 1995, p. 35. Disponível em: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P35.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- RHODEN, Cacau. **Tarja Branca – a revolução que faltava**. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014.

TECNOLOGIAS MÓVEIS NO ENSINO E NO APRENDIZADO: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Luciana Baroni¹

Alberto Geraissate Paranhos de Oliveira²

INTRODUÇÃO

A presença de tecnologias móveis na educação é uma realidade que pode ser contemplada a partir de exemplos práticos que tendem a se multiplicar com a democratização do acesso aos meios digitais. Os dispositivos móveis digitais estão hoje intimamente inseridos na rotina diária, o que os tornam presentes em diversos contextos sociais, incluindo os ambientes educacionais em todos os níveis de ensino. Essa ubiquidade, associada a uma ampla disponibilidade de recursos tecnológicos, carrega um enorme potencial de aproveitamento desses dispositivos móveis como ferramentas a serem utilizadas em estratégias de ensino e aprendizagem na educação.

Os *smartphones* são dispositivos portáteis, sendo expressão determinante das transformações culturais experimentadas pela sociedade. O uso indiscriminado dessas tecnologias em ambientes educacionais pode ser motivo de divergências entre discentes imersos rotineiramente no contexto digital e docentes atentos às distrações que esses equipamentos podem causar durante o aprendizado (REINALDO et al., 2016; SOARES, 2016). Em Instituições de Ensino Superior (IES) essa situação se reproduz e pode gerar um fator de estresse na relação docente-discente. Com o ingresso na Educação Superior de uma geração imersa em ambiente digital com naturalidade desde o nascimento, os meios de conciliar um ensino analógico ao ambiente digital tornam-se importantes para uma comunicação eficiente do docente com esses jovens discentes,

¹ Doutora em Ciências pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP/USP), Especialista em Docência na Educação Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na FCFRP/USP.

² Mestre e Bacharel em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos. Docente e Produtor de material didático instrucional multimídia do Centro Universitário Barão de Mauá.

facilitando o aprendizado e reduzindo nestes a sensação de anacronismo. Nesse sentido, compreender o papel das tecnologias móveis na sociedade e no comportamento, estendendo esse papel para o contexto das IES por meio de abordagens construtivas de utilização dessas tecnologias aliadas ao ensino e ao aprendizado pode indicar caminhos que auxiliem na conciliação entre o meio digital e analógico em sala de aula. Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar a influência das tecnologias móveis no contexto do ensino e do aprendizado na Educação Superior.

A pesquisa apresentou uma proposta de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e com objetivo exploratório. Para isso, foram realizados levantamentos bibliográficos a partir de livros e artigos científicos publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais em bases de dados a partir da utilização de palavras-chave relevantes. A pesquisa, portanto, teve caráter bibliográfico de investigação de informações presentes na literatura especializada para exploração do tema, “procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p.32).

Neste trabalho, os *smartphones* foram contextualizados como dispositivos tecnológicos digitais materializados a partir de modificações estruturais da sociedade. As tecnologias digitais são plataformas mediadoras de linguagens que podem ser utilizadas no ensino e na aprendizagem como meios para a construção do conhecimento. Nesse sentido, foram teorizados caminhos para conciliar o uso excessivo de tecnologias móveis com a possibilidade de sua apropriação como ferramenta aliada da educação.

AS TECNOLOGIAS MÓVEIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As propostas de utilização de tecnologias móveis na educação, promovidas tanto a partir do aproveitamento do potencial de otimização de recursos de interatividade e disponibilidade de diferentes mídias, quanto pela mobilidade intrínseca à portabilidade dos recursos, podem se beneficiar do entendimento de aspectos que resultaram no advento dessas tecnologias.

A maneira como acontece o trânsito de informação e como a comunicação se estabelece atualmente acompanham um salto tecnológico sem precedentes que alterou paradigmas sociais, políticos e

culturais (COUTINHO, 2014). A miniaturização e redução de custos de diversas tecnologias desenvolvidas com base em telecomunicação, informática, microeletrônica, geoprocessamento, dentre outras, permitiram o acesso cada vez mais abrangente ao seu uso doméstico, culminando em dispositivos portáteis e de acesso facilitado. Os *smartphones*, ou telefones inteligentes, são equipamentos que englobam diferentes recursos tecnológicos e, segundo Coutinho (2014), “vem sendo frequentemente utilizado pela indústria como sinônimo para telefones celulares de altíssima tecnologia”. Esses dispositivos reúnem, em um único equipamento, recursos de interatividade e convergência de meios de comunicação, que acompanham e otimizam as demandas da sociedade. Jenkins (2008) atribui o termo convergência ao “fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” e salienta que a convergência constitui uma transformação cultural, produzida pela busca por informações e por conexões de diferentes conteúdos midiáticos, a qual foi impulsionada pelas transformações tecnológicas. Na Educação Superior, as gerações que nasceram e cresceram sob influência das transformações tecnológicas e, principalmente, das tecnologias digitais já estão compondo o corpo discente e carregam consigo vivências intensivas em uma sociedade permeada pela convergência, assim como pelos recursos digitais.

Os nativos digitais

Os indivíduos nascidos a partir das últimas décadas do século XX encontraram um ambiente permeado pelas tecnologias digitais e todas as transformações sociais promovidas pela convergência. Os ambientes educacionais passaram a encontrar nos discentes pertencentes a essas gerações digitais desafios sobre como desenvolver com elas vínculos que permeiem o aprendizado. Esses desafios podem estar associados ao que Prensky (2001) denominou como “nativos digitais”, proficientes na linguagem digital, e “imigrantes digitais”, que carregam sotaque proveniente de um aprendizado posterior dessa linguagem.

Atualmente, quatro gerações convivem na idade adulta e suas características encontram-se sintetizadas na Tabela 1. Dentre elas, a Geração Z, ou nativos digitais, foi a primeira a nascer envolta na

ubiquidade digital, desenvolvendo habilidades sobre o uso de tecnologias digitais móveis, as quais integraram naturalmente no seu cotidiano (CERETTA; FROEMMING, 2011). A Geração Z tem ingressado na Educação Superior, trazendo consigo novos desafios para o planejamento do ensino e do aprendizado nesse nível de educação. Segundo Quintanilha (2017), “os métodos de ensino tradicionais têm extrema dificuldade em envolver indivíduos com as características da Geração Z”. Esses discentes possuem acesso a um imenso arsenal de informação, mas têm dificuldade em manterem-se atentos e focados (QUINTANILHA, 2017).

Tabela 1 – As gerações que convivem na sociedade contemporânea e suas principais características e períodos geracionais.

Geração	Principais características	Período	Autor *
Baby boomers	Questionamento, transgressão e engajamento político. Atuam em perspectiva de busca de crescimento profissional. Funcionários fiéis, estabelecem vínculos com as empresas onde trabalham. Tomam decisões baseados em justificativas aprofundadas.	1946 - 1964	CERBASI; BARBOSA, 2009; TAPSCOTT, 2010; TOLBIZE, 2008
		1941 - 1965	CRISTIANI, 2010
		1951 - 1964	RODRÍGUEZ SEGURA; PELÁEZ GARCÍA, 2010
		1965 - 1980	CERBASI; BARBOSA, 2009
Geração X	Apatia social e busca por equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. Não se fidelizam às empresas onde trabalham.	1965 - 1983	RODRÍGUEZ SEGURA; PELÁEZ GARCÍA, 2010
		1964 - 1977	SANTOS et al., 2011
		1965 - 1976	TAPSCOTT, 2010
		1964 - 1982	TOLBIZE, 2008
Geração Y	Grande acesso à informação e tecnologias. Apresentam senso de justiça social e são otimistas em relação ao futuro. São informais, agitados, ansiosos, impacientes e imediatistas. Indiferença e questionamento sobre autoridade. Admiram competência e não hierarquia.	1979 - 2000	CERBASI; BARBOSA, 2009
		1978 - 1994	SANTOS et al., 2011
Geração Z	Vivem naturalmente com a tecnologia, comprometendo importantes recursos financeiros com novidades tecnológicas. Vida direcionada por informações. Comunicação virtual em detrimento da verbal, com baixa capacidade de expressão verbal. Impaciência. Encaram com desconfiança os estudos formais. Possuem tolerância perante a diversidade.	1994 - 2005	FERNANDEZ DEL CASTRO, 2015

*Diferentes autores divergiram quanto ao período de duração das gerações. Fonte: elaborado com base em Munhoz (2017, p. 32-34); Reis; Tomaél (2017).

Os smartphones em números

O Brasil possui hoje quase 210 milhões de habitantes (IBGE, 2019b) e 220 milhões de *smartphones* (FGV-SP, 2019), ou seja, mais de um dispositivo por habitante. No ano de 2017, foram comercializados 48 milhões de *smartphones* e 3,2 milhões de celulares convencionais (FGV-SP, 2019), indicando que o brasileiro está trocando o celular convencional pelos de maior tecnologia. Adicionalmente, o número de dispositivos móveis de maneira geral (*smartphones*, *tablets* e *notebooks*) atingiu 306 milhões em 2018 (FGV-SP, 2019), segundo a mesma pesquisa. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2019a), em 2017, ao menos um brasileiro com 10 anos ou mais era proprietário de uma linha de telefonia móvel em 92,7% dos domicílios. Além disso, a mesma pesquisa indicou que 70,3% dessa amostra tinham acesso à internet e, desses, 69% acessavam a internet através de um *smartphone*. Os dados indicam, portanto, que a utilização e o acesso a *smartphones* têm crescido na população e que esses dispositivos móveis são importantes meios de acesso à internet. Na educação básica, a pesquisa nacional TIC Educação 2017 (CETIC, 2017) mostrou que 97% dos estudantes brasileiros acessam a internet por meio de *smartphones*, sendo que, desses, 18% utiliza apenas o *smartphone* para ter acesso à internet.

TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação é um conceito cuja atribuição sistematizou-se em ambiente completamente analógico. A transmissão de saberes de uma geração à outra utiliza diretamente os processos de comunicação, beneficiados pelo desenvolvimento da linguagem humana a partir da “posse de repertório de signos, e de regras para combiná-los” (BORDENAVE, 1982, p. 25 apud PERLES, 2007, p. 5).

A educação pode enriquecer o aprendizado por meio da atribuição de significado ao processo, desenvolvendo uma ação educacional contrária à concepção “bancária” da educação como simples depósito de conteúdo (FREIRE, 1970, p. 33). O ensino e o aprendizado acontecem, portanto, a partir de diálogos que reúnem um complexo arsenal de diferentes linguagens, incluindo comunicações ancestrais como sinais, vozes e transmissão de signos (KENSKI, 2008), com o objetivo de promover a construção do conhecimento. A

concepção analógica desse processo é amparada pelo componente humano que concentra, além da comunicação objetiva que medeia o conhecimento formal, também a contraparte subjetiva da intercomunicação entre os atores. Assim, a utilização de dispositivos móveis e *smartphones* no contexto educacional não é entendida, aqui, como uma maneira de simplesmente modernizar a educação ou modificar as suas bases, mas como um reforço sistemático que visa ampliar o diálogo entre as partes envolvidas no processo.

O nativo digital na sala de aula analógica

Os nativos digitais vivenciam de maneira natural o acesso constante ao ambiente digital, mas, no contexto educacional, são frequentemente proibidos de acessarem *smartphones* ao se depararem com um modelo ainda tradicional de ensino (DIAS, 2018). Para os docentes, os grandes desafios para a implantação de metodologias de ensino e aprendizagem mediadas por dispositivos móveis, principalmente o *smartphones*, são os potenciais efeitos negativos decorrentes do uso para outras finalidades além daquela proposta em atividades acadêmicas (MOURA, 2009). Um estudo recente, realizado com discentes do curso de graduação em Administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV), mostrou uma correlação negativa entre o tempo de uso de telefones celulares e a performance acadêmica. Além disso, quando o uso do celular acontecia durante o período de aula, a redução do desempenho acadêmico era ainda maior (FELISONI; GODOI, 2018). Em paralelo, o vício em *smartphones* é um problema que pode afetar tanto o desempenho acadêmico, quanto outros aspectos da vida (ALJOMAA et al., 2016). Esse vício pode ser quantificado pelo tempo médio em que as pessoas tendem a permanecer em atividade nos *smartphones*.

Uma pesquisa realizada em diversos países mostrou que, dentre os países pesquisados, o Brasil tem a maior média de tempo de uso de *smartphones* (quase 5 horas diárias), a qual teve um significativo aumento desde 2012 (ARMSTRONG, 2017). Nesse sentido, os dados corroboram com a preocupação baseada na vivência empírica dos docentes.

Apesar dos resultados preocupantes, Felisoni e Godoi (2018) não investigaram o desempenho acadêmico dos discentes após o uso direcionado de *smartphones* em atividades de aprendizagem. Os mesmos autores colocaram em discussão uma pesquisa anterior que

associou o baixo desempenho acadêmico de estudantes ao hábito de participar de jogos eletrônicos, mas que também correlacionou o aumento do desempenho acadêmico ao comportamento dos discentes de realizarem buscas de informações na internet (CHEN; TZENG, 2010). Assim, a tecnologia associada à educação não pode ser concebida como neutra, mas como uma ferramenta voltada para melhorar o ensino e a aprendizagem (HABOWSKI, 2018). Ou seja, é preciso dar significado ao uso das tecnologias no sentido de apropriar-se delas com finalidades claras de busca por progressos na educação a partir das relações entre seus atores.

Ainda que o acesso constante a dispositivos digitais possa prejudicar o desempenho acadêmico, resultados parciais de uma pesquisa com discentes de IES privada da cidade de São Paulo mostraram que 91,2% da amostra investigada fazia uso sempre ou quase sempre de celular para auxiliar nos estudos (DIAS, 2018). O mesmo estudo mostra que de forma geral, “os resultados (...) demonstram que os acadêmicos percebem os dispositivos móveis, principalmente o celular, como uma nova estratégia pedagógica que poderá favorecer a aprendizagem” (DIAS, 2018). Esses dados indicam que, apesar de ainda não existir um uso sistêmico formal desses dispositivos móveis na educação superior, os discentes os reconhecem como recursos úteis para a construção do conhecimento.

A carência de uma cultura digital da comunicação que leve a um uso racional de *smartphones* em todos os âmbitos sociais fomenta um possível embate entre o docente preocupado com efeitos negativos do uso de *smartphones* e o discente que lida com esses dispositivos como uma extensão do próprio corpo. Contudo, a educação baseada na desconfiança e na coerção, motivada pelo receio de desonestidade dos discentes “reduz a possibilidade de um ensino com confiança e autoconhecimento” (TEZANI, 2017).

O giz versus o *smartphone*

As transformações tecnológicas conduzidas a partir do século XXI reconfiguraram os portais que definem o acesso à informação e, conseqüentemente, a relação entre os atores envolvidos nos processos educacionais, tornando a relação docente-discente mais horizontalizada (TEZANI, 2017). O acesso recente da Geração Z ou nativos digitais à educação superior leva consigo os desafios inerentes

às características geracionais decorrentes da sua socialização sob intensiva vivência no ciberespaço (PASSERO et al., 2017). Como apontado anteriormente, o simples acesso do discente ao *smartphone* não garante um melhor desempenho acadêmico, podendo acarretar efeito contrário. Portanto, a chave de acesso ao aprendizado não está na ferramenta em si, ou seja, o *smartphone*, mas no planejamento do docente – e do sistema educacional como um todo – ao assumir a responsabilidade de utilizá-la para fins educacionais.

Com o uso de *smartphones* como ferramenta no ensino e na aprendizagem, propõe-se o aproveitamento de características inerentes a esses dispositivos – dinamismo, flexibilidade, interatividade, versatilidade e autonomia – na condução das atividades educacionais em IESs. Com princípios como propósito, autonomia, experiência, motivação, utilidade do conhecimento adquirido e incentivo (KNOWLES, 2011 apud MUNHOZ, 2017), a andragogia, como ciência que auxilia a aprendizagem de jovens e adultos, pode embasar abordagens consistentes na utilização funcional do *smartphone* na Educação Superior. Com base nesses princípios, o *smartphone* pode constituir importante ferramenta para garantir a autonomia do discente, proporcionando meios de acesso a informações e viabilizando a interatividade. Porém, é no fator motivação que esses dispositivos podem atuar de maneira significativa. Para uma geração habituada ao contato com o ambiente digital, conciliar aquilo que compreendem com naturalidade ao processo de construção de um novo conhecimento pode constituir fator motivador. Motivação deriva do latim *movere* e engloba a ideia de movimento. “Assim, as motivações nos ativam, dirigindo-nos para um alvo em particular e mantendo-nos em ação” (PILETTI; ROSSATO, 2012, p. 151). A teoria cognitiva da motivação defende que os indivíduos agem por motivos intrínsecos associados à satisfação pessoal (PILETTI; ROSSATO, 2012, p. 155). Assim, a utilização do *smartphone* como ferramenta de ensino e de aprendizagem pode ser entendida como uma ponte motivacional que liga o discente e o aprendizado.

COMO A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL PODE SE BENEFICIAR COM O USO SISTEMÁTICO DE TECNOLOGIAS MÓVEIS?

Quando a presença do *smartphone* no contexto educacional é promovida com planejamento e propósito claros o ensino e a

aprendizagem podem ter uma importante ferramenta como aliada. O *smartphone* também possibilita ao docente trabalhar outras capacidades em paralelo como expressão de ideias, colaboração, seleção de fontes, gestão da atenção e da própria capacidade de produção a assimilação de conhecimento (LÉVY, 2013). Nesse sentido, tecnologias móveis não apenas conectam o indivíduo a conteúdos, mas expandem os limites de espaço e tempo, trazendo o mundo para dentro do contexto educacional (TEZANI, 2017). Como exemplos práticos, serão abordadas metodologias as quais podem se beneficiar diretamente da aprendizagem móvel ou *m-learning* com o uso de dispositivos móveis e, principalmente, de *smartphones*, com ênfase em sua aplicação na Educação Superior.

Aprendizagem móvel (*m-learning*)

A aprendizagem móvel ou *m-learning* (redução do termo *mobile e-learning*) é uma modalidade de ensino que pode ser compreendida como uma continuação da educação à distância convencional ou como uma reação às suas inadequações e limitações (TRAXLER, 2009, p.1 *apud* OLIVEIRA, 2011). Assim, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) definem *m-learning* como:

[...] processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho.

Nesse modelo, o ensino e a aprendizagem acontecem por meio de contexto, tempo, sujeitos, pessoas e tecnologias (CROMPTON, 2013; LAURILLARD, 2007; TRAXLER, 2010 *apud* CROMPTON; BURKE, 2018), com ênfase nas formas de mobilidade, que podem ser: a) mobilidade física dos aprendizes; b) mobilidade tecnológica com acesso por diferentes dispositivos; c) mobilidade entre conceitos e conteúdos; d) mobilidade de interação com diferentes níveis e grupos sociais; e) mobilidade de aprendizagem em diferentes momentos (SACCOL et al., 2011). Assim, a simples utilização de *smartphones* em atividades não se caracteriza como *m-learning*, sendo essencial o planejamento envolvendo conteúdo do currículo, material didático e atividade de estudo (SONEGO; BEHAR, 2015). Para isso, é importante que o

planejamento envolva a possibilidade de acesso dos discentes aos dispositivos necessários para a execução das atividades, a capacidade técnica desses dispositivos e da rede de acesso à internet disponível.

Para exemplificar metodologias que permitem a utilização de abordagens que se beneficiariam da utilização de dispositivos móveis e da ubiquidade dos *smartphones* no ensino e aprendizado presencial, serão brevemente apresentadas a aprendizagem colaborativa baseada em projetos e a sala de aula invertida.

Aprendizagem colaborativa baseada em projetos

A abordagem da aprendizagem colaborativa baseada em projetos concentra-se em deslocar o eixo do ensinar para construir uma aprendizagem permanente, em um processo de aprender a aprender (BEHRENS, 2000). Essa metodologia permite que docentes e discentes promovam processos de investigação e pesquisa, contribuindo para a construção de habilidades relacionadas ao aprendizado de acesso e seleção de informações pertinentes. A aplicação dessa abordagem na Educação Superior visa formar um “profissional competente, [...] cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade” (BEHRENS, 2000). O acesso ao conhecimento, atualmente também disperso em informações depositadas em meios digitais, é realizado não apenas com utilização de equipamentos, mas por meio de comportamentos de aprendizagem, racionalidades e estímulos (TEZANI, 2017).

Na prática, a aprendizagem colaborativa baseada em projetos é planejada a partir das aptidões e competências que o docente deseja desenvolver nos discentes (TEZANI, 2017). Apesar de não existir um formato pronto de planejamento, Tezani (2017) propõe fases para construção de projetos, salientando que não se trata de um roteiro estanque, que consistem em: 1) Apresentação e discussão do projeto; 2) Problematização do tema; 3) Contextualização; 4) Aulas teóricas explanatórias; 5) Pesquisa individual; 6) Produção individual; 7) Discussão coletiva, crítica e reflexiva; 8) Produção coletiva; 9) Produção final (prática social); 10) Avaliação coletiva do projeto. Algumas das etapas podem ser concebidas de maneira a se beneficiarem da utilização de dispositivos móveis. Estes, a serviço do ensino e da aprendizagem, podem ser utilizados como meios de acesso à informação e para a aproximação dos discentes – com mediação docente – em ambientes

virtuais por meio de aplicativos, grupos em redes sociais e *softwares* pertinentes, formando redes de colaboração (BARONI et al., 2015; ACOSTA, 2016; NASCIMENTO; FILHO, 2014).

Sala de aula invertida

A sala de aula invertida ou *flipped classroom* é uma metodologia baseada na inversão da lógica de que o conteúdo é apresentado em sala de aula e os exercícios de fixação são realizados como lição de casa. Nessa abordagem, o discente toma contato com o conteúdo da disciplina fora da sala de aula e realiza exercícios e atividades de aprofundamento durante a aula presencial, sob supervisão do docente (BERGMANN; SAMS, 2016). Fora da sala de aula, o conteúdo da disciplina pode ser acessado pelos discentes por meio de diferentes mídias como videoaulas, textos e outras mídias, concentrando nos dispositivos móveis a função de ferramenta mediadora do processo, permitindo que o ensino e o aprendizado ocorram com mobilidade (MARTINS; FONSECA; GOUVEIA, 2018).

Desse modo, a abordagem centra-se no discente como agente ativo da própria aprendizagem. Ele assume a responsabilidade sobre seu estudo teórico e tem a sala de aula presencial como local de aplicação dos conceitos previamente estudados (JAIME et al., 2015 apud MARTINS et al., 2018; RODRIGUES et al., 2015). O docente assume o papel de facilitador, inspirando, incentivando e apoiando os discentes por meio da promoção de discussões e questionamentos (JOHNSON, 2012 apud RODRIGUES et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada da geração de nativos digitais à Educação Superior leva consigo desafios que não consistem apenas em manuseio de *smartphones* sem propósito acadêmico durante as aulas, mas eles representam a materialização de mudanças sociais profundas. Apesar desse contexto, os eixos da educação são formados por concepções analógicas, amparadas pelo componente humano no processo. A proposta de inserção de *smartphones* como aliados em atividades educacionais não altera essas bases da educação, mas convida apenas a somar uma nova linguagem àquelas que os docentes já utilizam. A familiaridade com a linguagem tecnológica materializada no *smartphone*

pode ser facilitadora para o contato do discente com conhecimentos ainda em vias de construção. Enquanto o Brasil possui mais *smartphones* do que habitantes, com evidências de redução no desempenho acadêmico quando o celular é utilizado sem direcionamento durante as aulas (FELISONI; GODOI, 2018), é preciso dar significado ao uso dessas tecnologias na educação. A conciliação entre o uso abusivo e o responsável está no planejamento de propostas que tenham uma finalidade de aprendizado bem delineada. Assim, a partir de um planejamento que conecte a ferramenta com metodologia compatível, aliadas a um propósito definido, torna-se possível expandir os horizontes do espaço e do tempo em sala de aula a partir do aproveitamento das características inerentes dos *smartphones*.

Este trabalho abordou conteúdos teóricos que relacionam conceitos provenientes de contato exploratório como possíveis caminhos para a construção de entendimentos a respeito do uso de *smartphones* como ferramentas voltadas para a Educação. Em perspectiva, abordagens quantitativas experimentais de investigação que considerem variáveis presentes na utilização focada e planejada de *smartphones* em aprendizagem na Educação Superior poderão prover dados que se somem àquelas aqui expostas. Em adição, o levantamento de dados que relacionem a utilização de *smartphones* no contexto educacional – na Educação Superior, em especial – como um possível componente de motivação na aprendizagem podem complementar as análises exploratórias apontadas no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Otavio Costa. **Recomendação de conteúdo em um ambiente colaborativo de aprendizagem baseada em projetos**. 2016. 132 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ALJOMAA, Suliman S. et al. Smartphone addiction among university students in the light of some variables. **Computers in Human Behavior**, v. 61, p. 155–164, 1 ago. 2016.
- ARMSTRONG, Martin. **Smartphone Addiction Tightens Its Global Grip | Statista**, 2017. Disponível em: <https://www.statista.com/chart/9539/smartphone-addiction-tightens-its-global-grip/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BARONI, Luciana; FURIO FRANCO BERNARDES, Mariana; MONESI, Nadia. A utilização de portfólios eletrônicos como uma estratégia de ensino-aprendizagem e um instrumento de avaliação na disciplina de Biologia Celular de um curso de Farmácia-Bioquímica. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)**, v. 8, n. 3, p. 162–174, 2015.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BERGMANN, Johathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida** - uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CERBASI, Gustavo; BARBOSA, Christian. **Mais tempo, mais dinheiro**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2009.

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 3, n. 2, p. 15–24, 2011.

CETIC - Centro Regional de Estudos Para O Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (TIC), 2017**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 4 mar. 2019.

CHEN, Su-Yen; TZENG, Jeng-Yi. College female and male heavy internet users' profiles of practices and their academic grades and psychosocial adjustment. **Cyberpsychology, behavior and social networking**, v. 13, n. 3, p. 257–62, jun. 2010.

COUTINHO, Gustavo Leuzinger. **A Era dos Smartphones: Um estudo exploratório sobre o uso dos smartphones no Brasil**. 2014. 60 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CRISTIANI, Alvaro. La generación Einstein. **Revista de Antiguos Alumnos del IEEM**, v. 13, n. 2, p. 57–61, 2010.

CROMPTON, Helen. A Historical overview of m-learning: Toward learner-centered education. In: BERGE, Zane L.; MUILENBURG, Lin Y. **Handbook of Mobile Learning**. New York, NY: Routledge. 2013. p.3-14.

CROMPTON, Helen; BURKE, Diane. The use of mobile learning in higher education: A systematic review. **Computers & Education**, v. 123, p. 53–64, 1 ago. 2018.

DIAS, Carla Oliveira. Educação com tecnologias digitais: questões didáticas que contribuem para aprendizagem. In: Educação e Tecnologias: Aprendi-

zagem e construção do conhedimento - CIET:EnPED, 2018. **Anais...** Curitiba:CIET:EnPED, 2018.

FELISONI, Daniel Darghan;GODOI,Alexandra Strommer. Cell phone usage and academic performance: An experiment. **Computers & Education**, v. 117, p. 175–187, 1 fev. 2018.

FERNANDEZ DEL CASTRO, Jose Ignacio. Juventud:¿ser quien es? **Ábaco: Revista de Cultura y Ciencias Sociales**, v. 4, n. 66, p. 21–67, 2015.

FGV-SP - Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. **29ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas**. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. A teoria crítica da tecnologia em Andrew Feenberg. In: Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhedimento - CIET:EnPED, 2018. **Anais...** Curitiba:CIET:EnPED, 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao. Acesso em: 3 mar. 2019b.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=downloads>. Acesso em: 3 mar. 2019a.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 647–665, out. 2008.

LAURILLARD, Diana. Pedagogical forms for mobile learning. In: PACHER, Norbert. **Mobile learning: towards a research agenda**. London: WLE Centre, IoE. 2007. p.153-175.

LÉVY, Pierre. Internet e escola de mãos dadas: Entrevista com Pierre Lévy. Entrevista concedida a Dulce Mesquita. **Gestão Educacional**, 2013. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/internet-e-escola-de-maos-dadas/>. Acesso em: 5 maio 2019.

MARTINS, Ernane Rosa;FONSECA,Wendell Bento;GOUVEIA,Luis Manuel Borges. O uso do WhatsApp na aprendizagem: Uma experiência no Ensino Superior. **Proceedings 2018**, v. 26, 2018.

MOURA, Adelina. Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “geração polegar”. In: Conferência Internacional de TIC na Educação, 6., Braga, Portugal. **Anais...** Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009, p. 49-77.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Andragogia: a educação de jovens e adultos em ambientes virtuais** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2017.

NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do; FILHO, José Aires de Castro. Aprendizagem colaborativa com suporte de dispositivos móveis no Projeto UCA. In: XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação, 10., Fortaleza, Brasil. **Anais...** Fortaleza: TISE, 2014. p. 940-945.

OLIVEIRA, Alberto Geraissate Paranhos de. **Mobilidade e educação a distância: utilização de materiais audiovisuais para telas de baixa resolução**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Imagem e Som, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PASSERO, Guilherme et al. Uma revisão sobre o uso das TICs na educação da Geração Z. **RENOTE**, v. 14, n. 2, 17 jan. 2017.

PERLES, João Batista. Comunicação: conceitos, fundamentos e história. **Biblioteca on-line de ciências da comunicação**, p. 1-17, 2007.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do conhecimento ao construtivismo**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, n. 65, p. 249-263, set. 2017.

REINALDO, Francisco et al. Uso de smartphones na Educação: avaliação por grupos focais. **Investigação Qualitativa em Educação**, p. 769-778, 2016.

RODRIGUES, Carolina Stancati; SPINASSE, Jéssida Fernanda; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. Sala de aula invertida - Uma revisão sistemática. In: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 39283-39295.

RODRÍGUEZ SEGURA, Enrique; PELÁEZ GARCÍA, Miguel Angel. La convivencia de diferentes generaciones en la empresa: compatibilización y liderazgo integral, Donostia, San Sebastián, 2010. **Anais...** Donostía - San Sebastián: [s.n.], 2010. p. 160-170.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearso Prentice Hall, 2011.

SANTOS, Cristiane Ferreira dos et al. **O processo evolutivo entre as gerações X, Y e baby boomers**. São Paulo: FEA-USP, 2011.

SOARES, Luiza Carla da Silva. Dispositivos móveis na educação: desafios ao uso do smartphone como ferramenta pedagógica. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 9., Sergipe, Brasil, 2016. **Anais...** Sergipe: ENFOPE, 2016.

SONEGO, Anna Helena Silveira; BEHAR, Patricia Alejandra. M-Learning: Reflexões e Perspectivas com o uso de aplicativos educacionais. In: XX Congresso Internacional de Informática Educativa, 2015. **Anais...** Curitiba: TISE, 2015. p. 521–526.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Tecnologias da Comunicação e da Informação no Ensino**. São Paulo: Pearson Education, 2017.

TOLBIZE, Anick. **A Generational differences in the workplace**. Disponível em: http://rtc.umn.edu/docs/2_18_Gen_diff_workplace.pdf
Acesso em: 3 mar. 2019.

LITERATURA NO CONTEXTO PRISIONAL: EMANCIPAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO¹

Danilo Augusto Reinol²
Emerson Benedito Ferreira³

Publicam-se poucas informações sobre as prisões; é uma das regiões escondidas do nosso sistema social, uma das caixas-pretas de nossa vida. Temos o direito de saber, nós queremos saber (FOUCAULT, 2006, p.02).

A PRISÃO

Pensar o ambiente prisional como um determinado espaço que promova cultura e conhecimento perpassa vários dilemas e embates, sobretudo os que estão ligados aos direitos fundamentais dos seres humanos, direitos esses que aqui no Brasil foram resguardados pela Carta Constitucional de 1988, instrumento que afiançou ao sujeito recluso garantias individuais e coletivas inerentes à pessoa humana⁴.

Desse modo, fica manifesto que por mais que a pessoa venha a cometer crimes, seus direitos como “ser humano” não podem ser negados. No entanto, salienta-se que alguns direitos elencados no artigo 5º da carta política⁵ acabam sendo suprimidos pela condição de

¹ Trabalho provindo do curso de Graduação em Letras da Faculdade Educação São Luís.

² Pedagogo, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educação São Luís.

³ Doutor em Educação pela UFSCar.

⁴ Para mais detalhes, conferir a Declaração Universal dos Direitos Humanos em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

⁵ Trata-se dos incisos do Título II e Capítulo I da Carta Constitucional que dispõe sobre os ‘Direitos e Garantias Fundamentais’ e dos ‘Direitos e Deveres Individuais e Coletivos’ expondo em seu caput: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”: Para maior aprofundamento, conferir: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

recluso. Neste contexto, ressalta-se que competirá a Lei n. 7210/84⁶ prover os mecanismos de ressocialização dos reclusos, de forma a ressignificar suas vidas e proporcionar aos mesmos, por meio da educação e do trabalho, mínimas perspectivas de vida.

Transformar pessoas por meio de processos educacionais movimenta-se por tendências pedagógicas orientadas por bases ideológicas e interesses das classes dominantes. Há aqui um embate. Nesta perspectiva, são bem-vindas ações que possam colaborar com o desenvolvimento do sujeito recluso no contexto educacional no interior das prisões. No entanto, tais condutas devem mover-se entre modelos que propiciem mecanismos de transformação social, no sentido dos aspectos democráticos e contextualizados com os valores sociais e econômicos. Dessa forma, os processos educativos asseguram assumir função de transformação da sociedade, propondo a criticidade das mazelas do sistema e da sociedade (LUCKESI, 1994).

Usando das palavras de Luckesi (1994, p.49):

Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia.

A vista disso pode-se constatar que o ambiente prisional no âmbito educacional nada mais é do que o reflexo da sociedade que o mesmo faz parte, da dualidade educacional, onde um percentual reduzido da população tem acesso às melhores escolas e bens culturais, contrapondo a maioria que fica à mercê de um sistema público educacional sucateado pelas políticas neoliberais, e que, neste viés, acaba por produzir conjunturas desfavoráveis à promoção de uma educação integral (educação voltada para formação integrante do indivíduo, democraticamente, socialmente e culturalmente), sobretudo deixando de promover contextos apropriados para um ambiente literário (MORAIS, 2014).

⁶ Lei de Execução Penal. Trata, dentre outros assuntos, da reinserção social da pessoa privada de liberdade. Para maior aprofundamento, conferir: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm.

No entanto, a prática de leitura no âmbito prisional⁷ se dá fora do sistema educacional, de forma oculta e com pouco destaque e enfoque dos meios de comunicação que perpassam os muros das prisões. Neste sentido, há um desinteresse acerca de projetos realizados no interior das prisões, sobretudo aqueles que aproximam os sujeitos privados de liberdade das ações que proporcionam cultura e humanidade (RIBEIRO, 2017).

No decorrer desta investigação, puderam-se analisar projetos específicos que se utilizaram da leitura como forma de assegurar aos sujeitos reclusos mecanismos de ressignificação de suas histórias. No âmbito do sistema penitenciário, verificaram-se avanços consideráveis em que o programa de remição de pena por meio da leitura trouxe para os reclusos, não apenas em forma de redução da pena, mas, sobretudo, em avanços significativos nos processos de reeducação proporcionados pela leitura.

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo dar-se-á por meio da pesquisa bibliográfica, trabalhando na vertente da teoria crítica. Desse modo, e conforme preconizam Marconi e Lakatos (2003) busca-se fundamentar teoricamente esta investigação por via de materiais bibliográficos de diferentes autores, propondo assim solidificar os argumentos apresentados. Nessa perspectiva, especifica-se o objeto da pesquisa como uma busca pela forma que se dá o processo literário no interior de algumas prisões, sobretudo, tentando desvelar os aspectos que viabilizam a emancipação e ressignificação nas vidas dos reclusos.

NO INTERIOR DA PRISÃO

A prisão [...] se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e

⁷ “Um estabelecimento penal é o lugar destinado a receber os condenados, os submetidos a medidas de segurança, os presos provisórios e os egressos [...]. No Brasil, de acordo com o tipo de pena e de condenado, uma instituição prisional pode ser penitenciária [...], colônia agrícola/industrial/similar [...] casa de albergado [...] ou cadeia pública [...]” (GOMES; GOMES, 2019, s.p.).

úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência (FOUCAULT, 1987, p.105).

Gerir, disciplinar e docilizar corpos. Sob o ponto de vista de Michel Foucault, estes predicativos passam a ter funções primordiais no sistema carcerário, sobretudo a partir do início do século XIX (FERREIRA, 2019). E aqui, neste momento do trabalho, o que mais nos interessa é investigar qual é a clientela carcerária disposta no interior das prisões brasileiras. Ou seja, quais corpos estão com certa frequência sendo geridos, disciplinados e docilizados? Neste sentido, dizem desta forma as pesquisas de Ribeiro e Rocha (2019):

Com mais de 700.000 pessoas presas, segundo o último levantamento nacional, são poucas as envolvidas em atividades educacionais. Diante desse cenário, é preocupante pensar que, possivelmente, até o final de sua pena, esses indivíduos não terão acesso às políticas de ressocialização. [...] Com uma população formada, na sua maioria, por jovens (55%), entre 18 e 29 anos de idade, 64% negros, com baixa instrução – 80% têm ensino fundamental e menos de 10%, o ensino médio completo [...].

Esta fotografia desvela o abismo social existente no país. Ora, resta claro que quem frequenta as dependências carcerárias são, - em sua maioria -, “jovens negros com baixa instrução”. E isso só é possível e viável pela subvenção do racismo institucional que está enraizado dentro das instituições que engrenam o sistema de justiça e o fazem funcionar. Neste sentido:

Não se trata de concepções racistas individualmente manifestas por agentes policiais; o racismo institucional está enraizado nas próprias organizações, no funcionamento de todo o sistema de justiça criminal, que identifica a população negra como alvo de necessário controle produzido mediante violência, perpetuando e atualizando práticas forjadas na colonização e na escravização de negros. [...] As conclusões da pesquisa apontam evidências empíricas da existência do racismo institucional e da produção da desigualdade racial na segurança pública. Apontam os jovens negros como as principais vítimas dessa desigualdade que mata. O racismo na segurança pública não é apenas o reflexo de um racismo difuso da sociedade brasileira, de uma herança histórica supostamente em vias de desaparecimento. A desigualdade racial é, na atualidade, um dos principais produtos do modelo de segurança pública que ainda predomina nos maiores corpos policiais do país. E matou em operações policiais centenas de pessoas negras antes que elas tivessem completado 25 anos, enquanto esta pesquisa estava sendo produzida (SINHORETTO *et al.*, 2014, p. 152-157).

No raciocínio, o jovem negro que sobrevive à truculência das brutais diligências policiais acaba por ser contido pelos muros dos estabelecimentos prisionais. Há, neste sentido, uma biopolítica⁸, um biopoder⁹ que diz quem deve morrer e quem pode viver. E os que vivem? Estes que estão reclusos, quais serão suas chances?

LEITURA NO INTERIOR DA PRISÃO

O ambiente prisional brasileiro ainda é marcado pelo viés punitivista, o qual busca evidenciar a punição em detrimento dos processos de ressocialização. No entanto, não se podem desconsiderar os avanços conquistados nas últimas décadas¹⁰ (SILVA; CORREIA, 2014).

O contato direto com os livros e respectivamente com a literatura para muitos sujeitos em privação de liberdade começam em muitas ocasiões no próprio interior das prisões. O fracasso escolar vivenciado por muitos é fator predominante para a ocorrência deste triste viés, estabelecendo no sujeito marcas culturais e delimitações, e comumente provocando nele danos crônicos. Sobre a temática e sua importância, Cláudia Prioste (2016, p.2431) afirma:

O fracasso escolar é um problema crônico, complexo e multifacetado, afetando uma grande parte dos estudantes brasileiros. Segundo indicadores do *Programme for International Student Assessment – PISA* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014), o Brasil, em 2012, obteve os piores resultados entre os 65 países que participaram da avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No quesito de leitura, 49,2% dos alunos de escolas públicas e particulares, com idade de 15 anos, não atingiram o nível 2, ou seja, apresentaram

⁸ Neste sentido: “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política” (FOUCAULT, 1998, p.80).

⁹ “Eles também se realizam pela regulação das populações, por um biopoder que age sobre a espécie humana, que considera o conjunto, com o objetivo de assegurar sua existência. Questões como as do nascimento e da mortalidade, do nível de vida, da duração da vida estão ligadas não apenas a um poder disciplinar, mas a um tipo de poder determinado que se exerce ao nível da espécie, da população com o objetivo de gerir a vida do corpo social” (FOUCAULT, 1998, p.XXII).

¹⁰ Embora se deva reconhecer que foram mínimos, pois “apenas 61.642 pessoas estão envolvidas em alguma atividade educacional no interior das prisões, o que representa cerca de 10% da massa penitenciária” (RIBEIRO; ROCHA, 2019).

limitações na capacidade de conexão de informações relativas aos conhecimentos simples do cotidiano. Entre os meninos o percentual era ainda maior, chegando a 57,3%.

A remição de pena é fator que contribui significativamente para o contato dos reclusos com a educação, trabalho e a literatura. Por remição, entende Júlio Fabrini Mirabete (2007, p.30) que:

A remição é um direito do condenado em reduzir pelo trabalho prisional o tempo de duração da pena privativa de liberdade cumprida em regime fechado ou semiaberto. Trata-se de um meio de abreviar ou extinguir parte de sua pena. Oferece-se ao preso um estímulo para corrigir-se, abreviando o tempo de cumprimento da sanção para que possa passar ao regime de liberdade condicional ou a liberdade definitiva.

Nesse sentido, a jurisprudência vigente contribui demonstrando que:

A remição de pena, ou seja, o direito do condenado de abreviar o tempo imposto em sua sentença penal, pode ocorrer mediante trabalho, estudo e, de forma mais recente, pela leitura, conforme disciplinado pela Recomendação n. 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A remição de pena, prevista na Lei n. 7.210/84 de Execução Penal (LEP), está relacionada ao direito assegurado na Constituição Federal de individualização da pena. Dessa forma, as penas devem ser justas e proporcionais, além de particularizadas, levando em conta a aptidão à ressocialização demonstrada pelo apenado por meio do estudo ou do trabalho (CNJ, 2016).

E ainda:

A Lei 12.433/2011 modificou sobremaneira a abordagem da remição de penas no Brasil. Quando da modificação da redação dos artigos 126, 127 e 128 da LEP (Lei de Execuções Penais), bem como, a Recomendação n° 44/2013 do CNJ, passou-se a permitir que além do trabalho, o estudo possa ser causa de diminuição de pena [...]. O mérito da Recomendação 44/2013 está contextualizado no direito humano, subjetivo, previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 205, onde lê-se que: "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" (2), e que o referido direito deve, sem sombra de dúvidas, ser ampliado de forma a atingir àqueles em situação de privação de liberdade, partindo-se da premissa que seus direitos fundamentais continuam preservados. Dessa maneira pode-se dividir o teor da Recomendação em três possibilidades de remição, quais sejam: 1. a remição de pena por meio de atividades complementares (realização de atividades educacionais não formais, como curso de línguas ou práticas esportivas); 2. remição da pena por meio da obtenção de certificado de Ensino Fundamental ou Médio por meio dos exames

nacionais e, [...]; 3. a remição da pena mediante a participação em projetos de leitura (PONCHIROLI, 2019, p.01).

Contudo, como vem a discriminar a Tabela 1, programas de remição de pena pela leitura ainda não são práticas difundidas na maioria dos estados brasileiros. Neste sentido, há uma carência de políticas públicas que possam viabilizar essa prática.

Tabela 1: Presos participantes em programas de remição pela leitura em unidades estaduais (em números absolutos).

UF	Pessoas matriculadas em programa de remição pela leitura	População Prisional
AC	91	3.486
AL	00	5.785
AM	00	7.455
AP	12	2.654
BA	302	15.399
CE	00	21.789
DF	00	14.171
ES	00	16.234
GO	17	13.244
MA	15	6.098
MG	80	61.286
MS	00	14.904
MT	56	10.357
PA	45	13.268
PB	73	9.596
PE	1551	31.510
PI	00	3.224
PR	1782	28.702
RJ	00	39.321
RN	50	7.081
RO	61	7.631
RR	00	1.610
RS	92	28.052
SC	661	17.914
SE	75	4.307
SP	NI	219.053
TO	157	3.233
	5.120	607.373

Fonte: INFOPEN (2014).

Aprofundando na discussão, os estudos de Ribeiro e Rocha (2019) apresentam o seguinte panorama:

Com mais de 1.440 instituições penais distribuídas em todo o país, observamos que a média de atendimento nacional em atividade educacional se aproxima de 12%, merecendo destaque alguns estados que superam esse percentual como: Tocantins (25%), Espírito Santo (23%), Bahia (20%) e Paraná (19%). O baixo alcance das atividades educacionais, possivelmente, se deve, dentre outros fatores, ao número de professores (2849) no sistema penal brasileiro que representam apenas 3% de todos os servidores, considerando ainda os pedagogos (275) (Infopen, 2016). Outro dado que chama atenção diz respeito ao número de salas de aula em estabelecimentos penais. Constatamos que apenas metade dessas instituições tem espaços apropriados à Educação. A maioria das unidades do Rio de Janeiro (98%), do Rio Grande do Norte (81%) e de Roraima (80%) não conta com salas de aula. Por sua vez, o Distrito Federal e Sergipe têm salas de aula em todas as suas unidades (Infopen, 2016). São extremos de uma política pública que, literalmente, não encontra espaço para sua realização.

Tal benefício (remição de pena) nunca é ofertado sem uma contrapartida. Pode-se afirmar que, no âmbito estadual, precisamente no estado de São Paulo, faz-se por meio da FUNAP (Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel). Ali se destaca a efetiva participação dos sujeitos reclusos através de grupos de leitura que promovem um trabalho intelectual que suscita aspectos reflexivos nos mesmos. Como contrapartida, o detento deve promover uma resenha que visará detalhar o material lido, proporcionando dessa feita o contato direto com os materiais escritos corroboradores para com o processo de reflexão do sujeito recluso.

Para tanto, há um protocolo adotado pela unidade prisional (Casa Branca) a fim de manter um critério na elaboração da resenha. É o que apontou matéria veiculada no G1 São Carlos e Araraquara:

Ela é feita em papel timbrado da Funap e Cia das Letras, que é nossa parceira. Lá, uma comissão que já leu o livro vai dar o parecer, que pode ser favorável ou negado. O parecer volta para unidade prisional, a gente encaminha para o diretor e ele envia para o judiciário que pode autorizar a remição”, explicou Gilson Deróbio, monitor orientador de educação da Funap (RODRIGUES, 2018).

Desse modo, é imprescindível destacar a importância do fomento da leitura dentro dos institutos prisionais como mecanismo histórico e cultural, que ao longo do tempo tem levado diversas sociedades a alguma espécie de ascensão cultural.

Para Ponchirolli (2019):

A leitura liberta, faz com que pensamentos atravessassem as grades frias da clausura e da ignorância e viagem por onde quiserem, rompendo qualquer barreira. É por meio dela que o reeducando pode encontrar sua liberdade subjetiva e abreviar a objetiva, além de encontrar meios para seu aprimoramento intelectual e, quem sabe, moral.

Em sua pesquisa, Ponchirolli (2019) relaciona a literatura que é comumente adotada para leitura nas prisões:

Entre os diversos títulos oferecidos e lidos em 2015 e 2016 estão 'A metamorfose' (Franz Kafka), 'Festa no Covil' (Juan Pablo Villalobos), 'Revolução dos bichos' (George Orwell), 'Persépolis' (Marjane Satrapi), 'Dois irmãos' (Milton Hatoum), 'O menino do pijama listrado' (John Boyne), 'A Cabeça do santo' (Socorro Acioli), 'O Ateneu' (Raul Pompeia), 'A Cabana' (William P. Yong), 'Nunca Desista de Seus Sonhos' (Augusto Cury), 'A Escolha' (Kiera Cass), 'O Vendedor de Sonhos' (Augusto Cury), 'O Pequeno Príncipe' (Antoine de Saint-Exupéry), 'Cada homem é uma raça' (Mia Couto), 'Estrela Amarela' (Jennifer Roy), 'A sociedade da neve' (Pablo Vierci), 'Memórias do Cárcere' (Graciliano Ramos), 'A menina que roubava livros' (Markus Zusak), 'O caçador de pipas' (Khaled Hosseini), 'O futuro da humanidade' (Augusto Cury), 'Os espiões' (Luis Fernando Veríssimo), dentre outros.

A prática da leitura deve sempre contextualizar com a realidade dos sujeitos leitores, de modo a proporcionar vivências e processos reflexivos, aguçando de certa forma a criticidade do sujeito leitor, de forma a ressignificar suas ações diante de suas duras realidades. Pode-se dizer que os grupos de leitura estão se transformando em práticas exitosas no contexto prisional, pois estão viabilizando a prática da leitura e inserindo, no âmbito social, os reclusos.

Nesta perspectiva, por meio da matéria jornalística do G1 São Carlos e Araraquara, se pode observar a seguinte particularidade:

Em Araraquara, o Clube de Leitura funciona há três anos na unidade. A atividade é organizada pela Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (Funap), instituição vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), em parceria com a Fundação Palavra Mágica (na região de Ribeirão Preto) e faz parte do Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania - "De Olho no Futuro". O programa tem por objetivo incentivar e aproximar o preso do universo literário como ferramenta no processo da cidadania. Uma vez por semana, os participantes se reúnem para discutir sobre obras e expor ideias [...] O G1 acompanhou o encontro na última terça-feira (20). Os detentos debateram sobre o livro "O diário de Anne Frank". A obra é um relato de 1947 da jovem judia que se escondeu com a família em um porão

durante a ocupação nazista na Holanda, tentando evitar ser mandada para um campo de concentração (RODRIGUES, 2018).

Neste caso específico (Araraquara-SP), o projeto de leitura (ao menos no instante da reportagem) ainda não contava com o benefício de remição de pena. No entanto, este fato demonstrou que a participação dos reeducandos não estava tão somente ligada apenas a questão da remição de pena, porém sim, às contribuições proporcionadas pelo processo literário. É o que afirmou na ocasião Jeferson André Martins, um dos participantes do Clube de leitura:

A gente começa a ler e muda a visão para novas realidades, isso acaba moldando a gente. Em muitos livros, os personagens lutam para superar desafios, eles servem de inspiração (RODRIGUES, 2018).

Assim, o processo literário é constituído por ações e reações que significam e ressignificam. Nesta perspectiva:

Entretanto, para Cademartori, a obra literária, enquanto interpretação do real, através da ficção e da fantasia, constitui-se não apenas em instrumento de formação, mas também em instrumento de libertação do jugo do adulto, uma vez que “a literatura surge como um meio de superação de dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento” (CADEMARTORI apud MAIA 2007, p. 47).

A matéria do G1 assinada por Fábio Rodrigues ilustra como o projeto ressignificou a vida de um detento:

Samuel Ribeiro Guimarães, de 32 anos, cumpre pena de 15 anos por homicídio. Quando chegou à unidade, 3 anos e 6 meses atrás, tinha estudado só até a 8ª série. Lá dentro, concluiu o ensino médio e logo passou a integrar o projeto da Funap. Ao conquistar uma vaga como monitor, ele ficou responsável pelos dez módulos oferecidos aos presos, que tratam de temas como comunicação e expressão, arte e trabalho, sustentabilidade, relações sociais e política, cidadania e ética, empreendedorismo, posicionamento estratégico. Há 7 meses ele participa do Clube de Leitura. Além das duas obras que ele precisa ler mensalmente para projeto, ele disse gostar de estilos variados como "Dom Casmurro" (Machado de Assis), "Trilogia Millennium" (Stieg Larsson), "O mundo de Sofia" (Jostein Gaarder), entre outros.

No contexto do projeto, as Tabelas e Figuras (fotografias, gráficos, desenhos) devem ser elaboradas de forma a apresentar qualidade necessária à boa reprodução. Devem ser gravadas no

programa Word para possibilitar possíveis correções. Devem ser inseridas no texto e numeradas com algarismos arábicos. Nas Ilustrações (sem negrito), o título deve ficar abaixo, seguido da fonte. É recomendável evitar a apresentação dos mesmos dados na forma de Figuras e Tabelas.

O clube de leitura promovido na penitenciária de Araraquara (Figura 1) viabiliza encontros para a discussão das obras lidas pelos presos, de forma a trocarem experiências, aprofundar o debate e refletir acerca das obras literárias que os mesmos entram em contato.

Figura 1: Presos debatem sobre o livro que leram no último mês.



Fonte: Rodrigues (2018).

O avanço cultural proporcionado aos reeducandos é inquestionável, sobretudo nos momentos das trocas proporcionadas, é o que afirma Silvio Luís Prado (Gerente regional da Funap):

Para o gerente regional da Funap, Silvio Luís Prado, o contato com o livro é um elemento importante para a troca de informações. Na reunião de mediação, o reeducando tem a oportunidade e expor impressões que cada um teve sobre a leitura da mesma obra (RODRIGUES, 2018).

Tais ações contribuem diretamente no processo de ressocialização dos detentos, bem como na possibilidade de ascender o gosto pela educação e literatura", viabilizando dessa forma o prosseguimento dos estudos e qualificação profissional.

¹¹ Diz o próprio detento Samuel Ribeiro Guimarães que: "O livro ensina e te proporciona ser um cidadão melhor. O vocabulário melhora 100%. A leitura te ajuda a viajar para vários lugares, você conhece o mundo" (RODRIGUES, 2018).

No âmbito federal, a remição de pena teve início formal em 2012, por meio da Portaria 276/2012¹² – Remição pela Leitura, que disciplina o programa de remição de pena pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população carcerária brasileira é uma das maiores do mundo. Assim sendo, é de extrema importância que o Estado repense suas políticas públicas de modo a viabilizar a reeducação deste percentual da sociedade, provendo-os, por meio de uma educação mínima, de cultura e de trabalho digno, formas de ressignificar suas vidas, seus projetos, seus destinos. No entanto, a educação usada como chave de potencialização e ressocialização de existências requer investimentos de ordem material e recursos humanos. Há aqui, indubitavelmente um desinteresse por políticas públicas que viabilizem minimamente tais ações educativas em detrimento do viés punitivista que impera dentro dos presídios e dentro do imaginário popular.

Contudo, (e aqui há um esforço neste sentido), cabe destacar os bons projetos já desenvolvidos no âmbito federal e estadual, os quais devem servir de modelo para a projeção de políticas públicas que possam se consolidar como políticas de estado, sendo ações permanentes e contínuas.

O processo literário difundido no âmbito da prisão é ferramenta indispensável na ressocialização das pessoas privadas de liberdade, promovendo avanços significativos, suscitando em suas vidas um papel reparador, dando-os acesso a bens culturais e a uma educação que muitos deles em sua existência nunca tiveram oportunidade de usufruir. Mas, para humanizá-los, para sabermos mais de suas potencialidades, de seus projetos, de suas ambições, precisamos conhecê-los, dar a eles a oportunidade de falarem e de serem ouvidos.

Ou como disse Foucault no início deste texto:

Publicam-se poucas informações sobre as prisões; é uma das regiões escondidas do nosso sistema social, uma das caixas-pretas de nossa vida. Temos o direito de saber, nós queremos saber.

¹² Conferir em: https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 20 out. 2018.
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **CNJ Serviço – Saiba como funciona a remição de pena.** Publicado em 29 fev. 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81644-cnj-servico-como-funciona-a-remicao-de-pena/>. Acesso em: 13 out. 2018.
- FERREIRA, E. B. Docilizando corpos: Aportes sobre o emoldurar de condutas na obra Vigiar e Punir de Michel Foucault. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 15 nov. 2019. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/36849/docilizando-corpos-aportes-sobre-o-emoldurar-de-condutas-na-obra-vigiar-e-punir-de-michel-foucault>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1988.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GOMES, I. C. O. V.; GOMES, C. A. Educação e prisão: utopias e heterotopias para uma inclusão educacional. In: SANTOS, F. M.; GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Educação nas prisões.** São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores.** 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MIRABETE, J. F. **Execução Penal.** 11.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a Democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.
- PONCHIROLLI, A. V. **Remição de pena pela leitura.** Disponível em: https://lex.com.br/doutrina_27525360_REMICA0_DE_PENA_PELA_LEI_TURA.aspx. Acesso em: 12 set. 2019.

PRIOSTE, C. Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2430-2447, 2016.

RIBEIRO, M. L. P. C.; ROCHA, M. R. C. Olhando pelo avesso: Reflexões sobre a remição de pena pela leitura e a escolarização nas prisões brasileiras. In: SANTOS, F. M.; GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Educação nas prisões**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

RODRIGUES, F. **Presos descobrem prazer pela leitura com projeto na Penitenciária de Araraquara, SP**. G1 São Carlos e Araraquara. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/presos-descobrem-prazer-pela-leitura-com-projeto-na-penitenciaria-de-araraquara-sp.ghtml>. Acesso em 11 out. 2018.

SILVA, F. R.; CORREIA, S. E. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem**, ano 1, n. 1, jun., p. 23-35, 2014.

SINHORETTO, J.; BATITUCCI, E. C.; MOTA, F. R.; SCHLITTLER, M. C.; SILVESTRE, GIANE; MORAIS, D. S.; SOUZA, L. G.; SOUZA, R. R.; SILVA, S. S.; OVALLE, L. A.; RAMOS, P. C.; ALMEIDA, F. B.; MACIEL, W. C. A filtragem racial na seleção policial de suspeitos: segurança pública e relações raciais. In: Cristiane S. L. Lima; Gustavo C. Baptista; Isabel S. de Figueiredo. (Org.). **Segurança pública e direitos humanos: temas transversais**. Brasília: Ministério da Justiça, 2014, v. 5, p. 121-160.

SALA DE AULA INVERTIDA EM UM COLÉGIO DO INTERIOR PAULISTA

Marcel Sérgio Albino¹

INTRODUÇÃO

A utilização da metodologia ativa de aprendizagem “Sala de Aula Invertida”, aliada ao vídeo como estratégia para desenvolvimento do aluno e construção do conhecimento, tornou possível a elaboração desta investigação, visando sobretudo o desenvolvimento de novas metodologias ativas de ensino/aprendizagem que colocam o aluno como protagonista do processo educacional para a construção do conhecimento, que lhe conferem a autonomia necessária ao seu desenvolvimento.

Em uma escola de ensino médio normal seria mais fácil à aplicação destas metodologias, mas infelizmente o ranço da gestão educacional inibe o seu desenvolvimento, por achar que o entendimento dos pais e a falta de interesse dos professores desviariam o sentido, da intenção inicial, de tornar a educação um processo de aprendizagem no qual o aluno é o maior interessado por seu aprendizado.

Como se verá no transcorrer deste trabalho, aproveitou-se a oportunidade de produzir e reproduzir recursos em videoaulas para que os alunos pudessem ter o desenvolvimento necessário na profissão técnica, em formação concomitante com o ensino médio, valorizando a aprendizagem significativa. Para isso, foram selecionados assuntos importantes e que atingem diretamente todos os trabalhadores de nosso país: nossa economia, saúde pública, entre outros aspectos da nossa sociedade, de maneira interativa e integrando outras disciplinas dentro de um projeto didático de inversão da sala de aula.

A tarefa veio para dentro da sala de aula com a ajuda do professor mediador e saiu para outros locais onde se tinha acesso à internet,

¹ Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto - MG; Especialista em Ensino da Sociologia para o Ensino Médio pela Universidade Federal de São João Del-Rei - MG. Licenciado em Matemática e Especialista em Ensino da Sociologia para o Ensino Médio pela Universidade Federal de São João Del-Rei - MG; Tecnólogo em Recursos Humanos pelo Centro Universitário Moura Lacerda - SP.

com tempo e paciência suficientes para assistir aos produtos quantas vezes se fizessem necessárias, e sem interrupções, para desenvolvimento e construção do conhecimento.

Essa é a metodologia da sala de aula invertida. Planejamento e desenvolvimento com qualidade dentro e fora da sala de aula, para a formação do profissional e do cidadão. E será essa a proposta a ser sustentada neste trabalho.

SALA DE AULA INVERTIDA – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escolha da metodologia se deu pela necessidade de melhor aproveitamento de tempo, em matérias com pouca disponibilidade de grade durante o desenvolvimento do curso e número reduzido de horas aulas, bem como pela disponibilidade de ferramentas, plataformas, aplicativos e muitos outros recursos digitais que favorecem o professor se aproximar do aluno, desenvolvendo a mesma linguagem que hoje é acessível a todos.

As origens da “Sala de Aula Invertida” vêm do ensino híbrido ou *b-learning*² que é uma associação da sala de aula e ensino a distância. Para Miranda (2005, p.48) ensino híbrido “é uma combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e online, com a qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos dois sistemas de aprendizagem”.

A “Sala de Aula Interativa”³ é o processo que visa dar autonomia para o aluno conduzir o aprendizado fora do ambiente escolar, tendo

² O *blended learning*, ou *b-learning*, é um derivado do *e-learning*, e refere-se a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitida em curso à distância, normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação *blended*, algo misto, combinado.

³ Valente (2018) assim define: “No ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informações ao aluno, que, após a aula, deve estudar o material abordado e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente e a aula toma-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina (s.p.). No mesmo sentido, sobre o tema, assim disserta Munhoz (2015): “Segundo Kopp, Ebbler e Restad (2013), a sala de aula invertida é caracterizada por ‘inverter’ o modo típico de aquisição de conteúdos e aplicação onde é possível observar que: *os alunos adquirem o conhecimento que necessitam antes que a aula seja efetivada em alguma sala de aula física ou eletrônica; * Os alunos e os professores são orientados a interagir de forma ativa para esdarecer e aplicar o conhecimento que foi adquirido quando da efetivação do encontro na sala de aula (p.37-38)”.

contato com o material preparado pelo professor para desenvolvimento dos planos de aula, antes que a aula aconteça dentro da sala de aula (VALENTE, 2014-2018; MUNHOZ 2015; PAVANELO; LIMA, 2017). No caso deste projeto de intervenção, decidiu-se pela utilização das mídias videográficas, como material a ser trabalhado pelo aluno fora do horário de aula. Antes do preparo do material e a disponibilização aos alunos, foram verificadas as ferramentas que estes possuíam para poder desenvolver os conteúdos e os conceitos da disciplina.

Retomando ao processo de otimização do tempo, percebeu-se que se fosse seguida uma técnica convencional de aula, com exposição dialogada e pouca participação do aluno, pouco faria sentido a aplicação dos conteúdos estudados na formação do profissional técnico. Porém, se se invertesse o processo de aprendizagem, disponibilizando previamente o conteúdo das aulas e utilizando o tempo em sala de aula para o debate de ideias, esclarecimento de dúvidas e explicação da relação da interdisciplinaridade na formação deste aluno, o aprendizado seria significativo.

A atividade prática em um curso de formação profissionalizante é fundamental para qualificar e habilitar os alunos nas tomadas de decisões dentro da carreira escolhida. Quando o aprendizado é significativo, a possibilidade de melhoria do nível profissional e das preocupações destes aprendizes com os processos relativos às suas escolhas apresentará um desenvolvimento muito superior a outros alunos que só desenvolverão os conceitos acadêmicos.

Os estudos sobre “Sala de Aula Invertida” no Brasil e no mundo são recentes e a aplicação pelos professores deste processo é mais contemporânea ainda, pois muitas dificuldades ainda são impostas para adoção deste tipo de prática; principalmente pelos docentes que não têm acesso a um bom nível de formação continuada e relutam a desenvolver novos formatos de ensino-aprendizagem, por comodismo ou por falta de investimento.

O pico de desenvolvimento da Metodologia ativa escolhida iniciou-se em 2010, porém, em muitas escolas, foi percebido de forma desordenada e sem a devida preparação dos Projetos de Sequência Didática relativo às disciplinas a serem desenvolvidas. Isto acabou levando, em algumas situações, ao descrédito do processo de “Sala de Aula Invertida” ou até mesmo de outras metodologias de ensino inovadoras, que precisam de professores com melhor preparo para a sua devida elaboração.

O professor, quando bem preparado para esta situação de ensino da “sala de aula invertida” foca muito mais no planejamento e acompanhamento do aluno, mesmo que a distância, provocando menor desgastante e manutenção da atenção destes dentro da sala de aula. Para Bergmann (2016, p.12), professor americano que adotou o sistema: “Não preciso ir à escola e repetir a mesma exposição cinco vezes por dia. Agora, passo os dias interagindo com os alunos e os ajudando na aprendizagem”.

Outros pontos importantes ligados ao docente no processo de sala de aula interativa:

- O professor deve dominar o conteúdo, ficando impossibilitado de utilizar a metodologia caso não tenha proficiência;
- Caso não tenha alguma resposta às dúvidas suscitadas pelos alunos, o professor não deve se envergonhar em pesquisar, e se possível, junto deles. Com o Smartphone este procedimento fica fácil de ser realizado;
- A interação entre professor e aluno é inclusive corporal e a movimentação do docente em sala de aula é imprescindível;
- O professor é mediador, mas não o dono da sala de aula, por isso é necessário na maior parte do tempo renunciar ao controle do processo.

O uso das tecnologias e das ferramentas necessárias para o uso desta metodologia é fundamental para o aprendizado, portanto é necessário saber a disponibilidade destes recursos para cada aluno; no caso das videoaulas, o discente precisa pelo menos de um smartphone ou tablete e acesso à internet, bem como familiaridade com o acesso ao YouTube, para assistir o material pré-disponibilizado. Por isso, em um primeiro momento, foi feita a escolha pela utilização de uma única mídia, mas, prevendo o desenvolvimento do projeto de sequência didática no futuro, se poderá inserir outros tipos de mídia. Isso seria possível para desenvolver outras capacidades nos discentes, tais como a interpretação de textos, oralidade, etc. Cada vez mais os alunos esperam novidades, em diferentes momentos e situações, daí a importância de se fazer diferente e surpreendê-los, até mesmo em uma sala de aula.

A expectativa de ganho de tempo em uma aula de 50 minutos com a utilização de vídeos, na metodologia de sala de aula invertida, pode ser verificada na tabela abaixo que serviu como base nos estudos para adoção do sistema:

Tabela 1 - Percepção de otimização do tempo em sala de aula.

Sala de Aula Tradicional		Sala de Aula Invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Aquecimento	5 minutos	Aquecimento	5 minutos
Correções de deveres de casa	15 a 20 minutos	Proposições acerca dos vídeos assistidos	30 minutos
Novo conteúdo	20 minutos	Orientações	15 minutos
Dúvidas	5 minutos		

Fonte: Bergmann; Aaron (2016).

Pode-se observar o ganho de conteúdo com a aprendizagem coletiva e orientações, que podem ser dadas pelos próprios colegas e não só pelo professor mediador. Os ganhos podem ser de habilidades cognitivas e socioemocionais. Os aspectos socioemocionais abaixo exemplificados são fundamentais para o sucesso da intervenção e servem como parâmetro em uma avaliação diagnóstica:

- Socioemocionais – motivação, autonomia, perseverança, autocontrole, resiliência, colaboração, comunicação, criatividade, entre outros que conformam o cidadão.

Utilização da Mídia Videográfica na Inversão de Sala de Aula

Para a devida intervenção, após um imenso processo de pesquisa e estudos realizados durante o desenvolvimento da especialização em “Mídias na Educação”, proporcionado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), percebeu-se que a melhor maneira de se obter resultados interessantes aliados à “Sala de Aula Invertida”, seria a utilização de vídeos autorais e de terceiros disponibilizados pela rede de compartilhamento *YouTube*, conforme será disposto no capítulo 2 deste trabalho. Então, foram encontradas outras dificuldades, tais como a qualidade destes materiais e conteúdo condizente com os objetivos da disciplina. A pesquisa para escolha dos vídeos, bem como a confecção dos vídeos autorais, foi motivo de grande preocupação, pois a mensagem deveria ser transmitida de maneira clara e objetiva para um assunto extremamente teórico e voltado para textos jurídicos e leis trabalhistas.

A produção autoral serviu de desenvolvimento também para os envolvidos, durante o processo de produção, pois os contatos com as novas tecnologias para gerações diferentes representam alguns problemas. Por isso adaptações e muitos estudos foram necessários para poder confeccionar os vídeos, desenvolvendo aspectos técnicos, escolha de aplicativos e outros conhecimentos na área de edição dos conteúdos produzidos.

Inicialmente, observou-se a necessidade de acessar muito conteúdo produzido por outros professores nas redes de compartilhamento de vídeos, para poder dar a identidade necessária que o trabalho carecia.

Portanto, para confecção de seis vídeos aulas com duração média de dois minutos, foi necessário assistir muitos vídeos distribuídos pela internet e entender qual seria o melhor caminho para uma produção autoral que satisfizesse o público alvo. Entre estudos, produção, confecção e editoração, foram quase 20 dias.

Escolher o programa de captura de tela foi outro impasse, pois não havia disponibilidade de recursos financeiros disponíveis pela escola ou pelos integrantes do projeto para aquisição do programa mais sofisticado do mercado⁴. Era necessário, portanto, encontrar uma opção gratuita, sem tantos recursos tecnológicos, mas que oferecesse a mínima qualidade de desenvolvimento dos materiais. A opção foi pela utilização do programa *Active Preseter*, famoso *screencast*⁵ que possui uma versão livre e gratuita, porém com menos recursos, mas era o que se tinha em mãos dentro do projeto.

O ideal para produção e confecção do vídeo aula, segundo verificou-se com professores já proficientes na utilização de vídeo aulas autorais, é:

- *Software screencast* – realiza a captura de tela em uma apresentação do PowerPoint;
- Computador ou *notebook*;
- Mesa digitalizadora – utilizado para anotações em meio digital;
- Microfone;
- Webcam.

⁴ Neste caso concreto, o *Camtasia Studio*

⁵ Programa de captura de tela de um computador

O tempo despendido com cada tema de aula deve necessariamente ser curto, pois deve prender a atenção do aluno o suficiente para que ele compreenda o tópicio de estudo.

Durante a abordagem, o professor que realiza a gravação precisa estar confortável com a mesma. Precisa também dominar o assunto a ser desenvolvido e os *softwares* de apresentações tais como: *PowerPoint*, *Prezi*, entre outros. Com o tempo a fluência se torna maior e o sucesso das postagens dependerá muito mais do domínio do tema.

Outro fator interessante no uso de vídeos é poder disponibilizar espaços para anotações que expliquem detalhadamente o assunto, ou outros links que remetam a ideia da fundamentação teórica. Fazer analogias é importante durante as explicações e facilitam o aprendizado pelo aluno, porém é necessário cuidado com os conteúdos, para que eles não destoem do foco principal a ser abordado em aula.

Utilizar todos os recursos disponíveis no *screencast*, também ajuda no processo de manter a atenção do aluno. Estes programas possuem efeitos que se utilizados na dose certa, podem auxiliar no processo de manutenção da atenção do aluno. Outro aspecto importante em relação ao desenvolvimento das aulas é o respeito por conteúdos alheios e atendimento aos aspectos de direitos autorais.

Outros fatores são importantes na utilização dos vídeos em aulas na metodologia de sala de aula invertida, mas o domínio do processo é uma questão de tempo e desenvolvimento de habilidades, coisas que são possíveis a todos desde que haja disciplina, estudo e organização.

RELATO DA INTERVENÇÃO

O Colégio Técnico Agrícola "José Bonifácio" – Campus de Jaboticabal/UNESP foi fundado em 15 de agosto de 1921 e passou para a responsabilidade da Universidade Estadual Paulista em 20 de abril de 1976.

A Escola funciona em período integral durante todo o ano devido às especificidades da Habilitação, no sistema de uma Escola-Fazenda. Os setores agropecuários existentes na escola exigem constante dedicação e, em decorrência disso, a clientela necessita residir na escola, para melhor atender as necessidades de cada projeto desenvolvido nas aulas práticas, em diferentes áreas, a fim de complementarem seu aprendizado.

O Colégio Técnico Agrícola "José Bonifácio" procura estabelecer uma interação com a comunidade local, através de serviços de extensão aos proprietários rurais, dias de campo (atividades práticas relacionadas ao aprendizado técnico), palestras, cursos, atingindo também outras localidades de origem de nossos estudantes. Desempenha assim o seu papel social, a fim de obter maior eficiência no ensino-aprendizagem e uma maior qualificação na formação dos recursos humanos, visando sempre à construção de uma sociedade melhor⁶.

A organização didática desta instituição de ensino, aprovada pelo CEE, encontra-se em conformidade com a legislação vigente e atende às peculiaridades do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante (Educação Profissional Técnica de nível médio), cuja articulação ocorre sob a forma concomitante, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, nos termos do inciso II do § 1º do artigo 4º do Decreto nº 5154/2004. Tal forma de ensino é justificável por ser a que melhor se adapta à proposta pedagógica, respeitando-se o perfil do profissional pretendido.

A preocupação com a proposta de desenvolvimento deste projeto no Colégio Técnico Agrícola "José Bonifácio", vem ao encontro da necessidade de aplicação das novas metodologias ativas. Metodologias Ativas são processos de ensino aprendizagem que colocam o aluno como protagonista do processo educacional para construção do conhecimento⁷.

Quando o projeto foi apresentado para a direção do colégio agrícola, como projeto piloto e em uma única disciplina, teve aceitação imediata, por acabar com um formato convencional de sala de aula. Na verdade, a proposta importaria em ganho de tempo e representaria um descanso para o aluno que tem carga horária de 9 aulas diárias em um regime de semi-internato.

⁶ No Colégio em estudo, são as seguintes salas ambientes e os setores produtivos de aulas técnicas: Laboratório de Análise de Água; Laboratório de Informática; Setor de Administração e Economia Rural (Gestão); Setor de Apicultura; Setor de Avicultura; Setor de Bovinocultura; Setor de Caprinocultura; Setor de Culturas Anuais; Setor de Culturas Perenes; Setor de Cunicultura; Setor de Enfermagem Veterinária; Setor de Equinocultura; Setor de Fruticultura; Setor de Industrialização Agropecuária; Setor de Irrigação e Drenagem; Setor de Mecanização Agrícola; Setor de Minhocultura; Setor de Olericultura; Setor de Piscicultura; Setor de Sericicultura; Setor de Suinocultura e Setor de Topografia.

⁷ <http://www.fcav.unesp.br/#!/colegio-agricola/ensino-profissionalizante/>.

Desta feita, foi iniciada a intervenção com a ideia de elaborar um Projeto de Sequência Didática - PSD⁸, utilizando metodologias ativas e estratégias de ensino diferenciadas para otimização do tempo destinado às disciplinas com reduzido espaço nas grades dos cursos de formação técnica, nem por isso menos importante que outras com maior carga horária. Para tanto escolhemos uma matéria da disciplina de segurança do trabalho, intitulada “Insalubridade”.

O Projeto de Sequência Didática – PSD foi elaborado com base no plano de ensino proposto para o período letivo de 2018 do curso Técnico em Agropecuária, para as turmas A e B, com carga horária total de 40 horas aulas.

O primeiro passo para elaboração do PSD foi perceber, atendendo o disposto no plano de ensino, quais estratégias e metodologias ativas poderiam ser utilizadas para que os alunos pudessem tomar o conteúdo da disciplina como aprendizagem, avaliando se os objetivos gerais da disciplina estavam de acordo com o tema, o conteúdo e as competências a serem desenvolvidas. Neste caso, houve a compreensão de como se deveria trabalhar os conteúdos dos processos de aprendizagem fazendo os seguintes questionamentos:

- O que os alunos deveriam aprender?
- Qual estratégia seria a mais eficiente para este aprendizado?
- Qual a mensagem para a formação crítica deste aluno?

Percebeu-se, durante o desenvolvimento do PSD, que uma análise diagnóstica seria pré-requisito para avaliar se os alunos estavam preparados para o aprendizado do conteúdo a ser proposto e de que maneira seria administrado. Esse processo seria realizado por debates que também auxiliariam na formação colaborativa dos alunos, tornando-se assim mais fácil de atingir os objetivos de aprendizagem, seja de maneira individual ou coletiva. Fatores que foram levados em consideração para a construção do PSD:

- Aprendizado coletivo (todos os alunos) e individual;

⁸ PSD - Conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes (KOBASHIGAWA et al., 2008). Lembra um plano de aula, entretanto é mais amplo que este por abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem e por ser uma sequência de vários dias.

- Aprendizado cooperativo e/ou colaborativo na construção das atividades em pequenos grupos de formação heterogênea.

Outro aspecto importante foi perceber os recursos que estariam disponíveis no ambiente escolar (materiais didáticos e paradidáticos), recursos tecnológicos internos (laboratório de informática, televisores, projetores e salas multimídia), recursos humanos (professores, palestrantes, monitores). Além destes há os recursos temporais (tempo e quantidade de aulas) que foram fundamentais na escolha da metodologia e estratégias utilizadas para desenvolvimento dos conteúdos e os recursos tecnológicos externos; aqueles que os alunos dispunham para acessar os vídeos que seriam pré-disponibilizados para estudo (computadores, tabletes, *smartphones* e acesso à internet).

A escolha pela metodologia de “Sala de Aula Invertida” no PSD, visou garantir a otimização do tempo de aula e aumentar as possibilidades de aprendizado, levando a sala de aula para qualquer lugar aonde o aluno dispunha de acesso à internet. O que facilita muito neste processo é que existem muitos locais de compartilhamento de acesso à rede, sejam públicos ou privados, além desta tecnologia estar presente em aproximadamente 70% dos lares nos dias de hoje, tornando possível a sua utilização no processo de aprendizagem.

A estratégia de disponibilizar vídeo aulas fora do ambiente escolar para posterior debate em sala de aula, sobre os assuntos a serem estudados, deve levar em consideração o tempo máximo estimado para estudo e contextualizações.

Dentro do PSD, também se estabeleceu a forma de avaliação que melhor traduzisse o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem e, sempre que possível, foram utilizados diferentes processos para este fim. As regras, porém, foram claras e criteriosas, explicadas desde o início das atividades aos alunos, informando inclusive os aspectos de retenção de conhecimento que serão fundamentais para considerá-lo apto ou suficiente nas atividades propostas.

Finalizado o PSD, deu-se o início do desenvolvimento dos planos de aula. Este processo ficou a cargo do professor responsável pela disciplina, que contou com o auxílio dos colegas docentes das aulas aonde poderia acontecer a relação de interdisciplinaridade, pois esse processo daria significado ao curso em cada aula ou disciplina. Nos quadros apresentados a seguir, pode-se observar a estrutura das aulas:

PLANO DE AULA								
IDENTIFICAÇÃO	TEMA	CONTEUDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS ESTRATÉGIAS	PRÉ-REQUISITOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	CRONOGRAMA
PROFESSOR(A): MARCEL SÉRGIO ALBINO DISCIPLINA: HIGIENE OCUPACIONAL SÉRIE: 1º ANO ENSINO MÉDIO	INSALUBRIDADE E SEUS ASPECTOS LEGAIS, TÉCNICOS E OPERACIONAIS	AULA 1 Explicações: Metodologia da Sala de Aula Invertida e como serão disponibilizados os vídeos	Objetivos: Compreender a metodologia e a estratégia de ensino. Específicos: Entender a metodologia. Saber como os materiais serão disponibilizados. Autonomia e responsabilidade nos estudos.	Aula expositiva dialogada sobre "Sala de aula invertida", funcionamento da metodologia e estratégias que serão adotadas para desenvolvimento da disciplina	Entrega de calendário e disponibilização dos vídeos	ORATORIA, FOCA DE CONTEÚDO, LOUISA, GIZ.		Uma aula 50 minutos.
		AULA 2 Insalubridade: Definição, agentes de risco e sintomas. Atores da NR 15.	Objetivos: Compreender o que é insalubridade. Específicos: Saber o que é insalubridade. Conhecer os agentes insalubres. Atores da NR 15.	Sala de aula invertida com comentários prévios das mídias em vídeo, para eliminação de dúvidas e debate em sala de aula. Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=co-va30n-8t00 https://www.youtube.com/watch?v=318P0wC7U0U https://www.youtube.com/watch?v=6m-3-M-GH8 https://www.youtube.com/watch?v=6CAmC7b-IAA&index=6&list=PL4BCCanPyAB5C0e-3yT37c-A2G0c7C1	Assistir aos vídeos disponibilizados aos alunos para posterior debate em sala de aula	Celular, notebook e pendrive tv (fora do ambiente escolar); e pendrive TV no ambiente de sala de aula	Avaliação formativa e comparativa - debates	Uma aula 50 minutos.
		AULA 3 Insalubridade: Tempo de exposição e limites de tolerância	Objetivos: Entender a exposição a agentes insalubres. Específicos: O que é limite de tolerância; O que é tempo de exposição a agentes insalubres	Sala de aula invertida com comentários prévios das mídias em vídeo, para eliminação de dúvidas e debate em sala de aula. Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=mp1V-M50k-64wP8 https://www.youtube.com/watch?v=95-V9c0P4M3u8 https://www.youtube.com/watch?v=52-S2MmC4z8 https://www.youtube.com/watch?v=52-S2MmC4z8	Assistir aos vídeos disponibilizados aos alunos para posterior debate em sala de aula	Celular, notebook e pendrive tv (fora do ambiente escolar); e pendrive TV no ambiente de sala de aula	Avaliação formativa e comparativa - debates Avaliação somativa - síntese dos vídeos	Uma aula 50 minutos.

Plano de Aula – 1ª parte.

PROFESSOR(A): MARCEL SÉRGIO ALBINO DISCIPLINA: HIGIENE OCUPACIONAL SÉRIE: 1º ANO ENSINO MÉDIO	INSALUBRIDADE E SEUS ASPECTOS LEGAIS, TÉCNICOS E OPERACIONAIS	AULA 4 Insalubridade: Atividades e operações insalubres	Objetivos: Compreender como as atividades ou operações insalubres nos faz mal. Específicos: Normas, condições e métodos de trabalho. Agentes nocivos	Sala de aula invertida com comentários prévios das mídias em vídeo, para eliminação de dúvidas e debate em sala de aula. Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=Me-0000g https://www.youtube.com/watch?v=Me-0000g https://www.youtube.com/watch?v=Me-0000g https://www.youtube.com/watch?v=Me-0000g	Assistir aos vídeos disponibilizados aos alunos para posterior debate em sala de aula	Celular, notebook e pendrive tv (fora do ambiente escolar); e pendrive TV no ambiente de sala de aula	Avaliação formativa e comparativa - debates	Uma aula 50 minutos.
		AULA 5 Insalubridade: Caracterização e adicionais	Objetivos: Compreender como se caracteriza a insalubridade e os seus respectivos adicionais. Específicos: Perícia e caracterização de insalubridade. Potencial de risco de um agente. Classificação dos agentes para pagamento dos devidos adicionais. Laudo pericial.	Sala de aula invertida com comentários prévios das mídias em vídeo, para eliminação de dúvidas e debate em sala de aula. Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=K-F-0 https://www.youtube.com/watch?v=K-F-0 https://www.youtube.com/watch?v=K-F-0 https://www.youtube.com/watch?v=K-F-0	Assistir aos vídeos disponibilizados aos alunos para posterior debate em sala de aula	Celular, notebook e pendrive tv (fora do ambiente escolar); e pendrive TV no ambiente de sala de aula	Avaliação formativa e comparativa - debates	Uma aula 50 minutos.
		AULA 6 Insalubridade: Exemplo de agente insalubre; Insalubridade e os programas preventivos.	Objetivos: Aplicação legal da insalubridade e os programas preventivos. Específicos: Exemplo de agente insalubre; Quando deve ser aplicada e quem tem direito; Programas preventivos e a sua eliminação.	Sala de aula invertida com comentários prévios das mídias em vídeo, para eliminação de dúvidas e debate em sala de aula. Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=6-G-VI-eN7H8 https://www.youtube.com/watch?v=6-G-VI-eN7H8 https://www.youtube.com/watch?v=6-G-VI-eN7H8 https://www.youtube.com/watch?v=6-G-VI-eN7H8	Assistir aos vídeos disponibilizados aos alunos para posterior debate em sala de aula	Celular, notebook e pendrive tv (fora do ambiente escolar); e pendrive TV no ambiente de sala de aula	Avaliação formativa e comparativa - debates Avaliação somativa - síntese da disciplina	Uma aula 50 minutos.

Plano de Aula – 2ª parte.

Conforme se pode observar, o número de aulas para tratar do assunto foram 6 (seis), com tempo de 50 minutos. Isto no ambiente escolar, pois os vídeos escolhidos para o processo de aprendizagem eram previamente disponibilizados aos alunos, que poderiam acessá-los através de recursos tecnológicos próprios ou compartilhados os conteúdos que seriam mediados pelo docente em sala de aula. Esse

processo representaria um ganho incomensurável de conhecimento, facilitando os objetivos de compreensão e assimilação contemplados no PSD, já informados.

Então teve início a fase mais difícil: elaborar e produzir conteúdo em vídeo para ser trabalhado na disciplina e selecionar outras matérias na mesma mídia que auxiliariam no aprendizado. Isso para que os alunos não tivessem somente a visão de uma única pessoa ou ponto de vista e pudessem desta forma construir uma aprendizagem maior.

Os vídeos produzidos utilizaram tecnologias estudadas durante o segundo módulo do curso, na disciplina de informática, que foi extraordinariamente bem conduzida pelo Professor L. L. Silva. O primeiro passo era preparar o conteúdo a ser informado em acordo com os aspectos técnicos, legais e operacionais da disciplina (Insalubridade), pois qualquer coisa além destas informações tornaria a aprendizagem cansativa e não produziria os resultados esperados. Na sequência, foi preparado o roteiro para disponibilização dos conteúdos nos 6 (seis) vídeos que foram produzidos. Apoiou-se, então, na disciplina de rádio apresentada durante a especialização e utilizou-se o processo de produção ao qual fomos orientados, adaptando-o para realização na mídia vídeo.

Continuando os trabalhos, as apresentações foram preparadas em PowerPoint, cuidando do conteúdo de cada slide e passando as informações necessárias para entendimento dos alunos. E, por fim, utilizou-se o software livre “Active Presenter” que realiza as capturas de tela e aceita a edição com a inserção de áudio, finalizando o processo de produção dos vídeos.

Cada vídeo demorou em média 4 horas para ser desenvolvido e 2 horas para ser editado. Então para a preparação de 6 vídeos, um para cada aula, chegou-se ao total de aproximadamente 36 horas de trabalho só nesta fase, sendo que este processo de produção se iniciou após a 2ª disciplina do curso.

A partir a produção dos vídeos autorais, deu-se início a seleção dos vídeos disponibilizados na rede social *Youtube*. Esses vídeos complementaríamos as informações necessárias para o entendimento a ser construído e proporcionaria, em algumas situações, contrapontos de opiniões ou ponto de vista, dando a oportunidade ao aluno de realizar uma análise mais aprofundada e formar o conhecimento necessário para sua formação profissional.

Com a finalização do processo de produção e escolha dos vídeos, os alunos foram reunidos das duas turmas que participariam do processo e foi-lhes explicado, passo a passo, como funcionaria a metodologia de “Sala de Aula Invertida” com a utilização da mídia vídeo: como eles teriam acesso aos vídeos; como seria o funcionamento das discussões em sala de aula; como se daria o processo de avaliação utilizado para mensurar os progressos alcançados ou não, com a aplicação desta nova metodologia. Solicitou-se que levassem o que havia sido apresentado aos seus pais e responsáveis e foi pedido que trouxessem o *feedback* desta conversa na próxima aula.

A reação imediata dos alunos foi de surpresa com a proposta e contentamento pela quebra do ciclo tradicional de aprendizado. Calculamos que eles fariam o necessário em 90% dos casos, para que o projeto desse certo. Alguns dias depois, com o *feedback* dos pais e a autorização da diretoria da escola, começamos a implantação piloto da metodologia e trataremos o assunto no próximo capítulo, na análise da intervenção.

Análise da intervenção

Aprender a aprender, eis a questão. Durante todo o processo de intervenção e explicação de como as aulas seriam ministradas, não foi percebida nenhuma hesitação de qualquer aluno. Apenas dois pais expressaram questionamentos acerca da disponibilidade de recursos domésticos a serem utilizados e poucos professores se interessaram pelo projeto.

O convencional já está estruturado e a disponibilidade de tempo na classe docente é curto, por isso muitos não se interessam em desenvolver novos projetos de aula com o uso de aprendizagem mediada, ainda mais quando a mediação é feita menos pelo professor e mais pelos processos e desenvolvimentos tecnológicos; no caso de nossos estudos, a vídeo aula assistida fora do ambiente escolar.

A definição da videoaula como ferramenta didática requer uma pré-avaliação de utilidade. O trabalho foi realizado com o vídeo, pois ao serem analisadas outras opções, tais como hipertexto ou hipermídia, interação e uso da internet em plataformas, mídias impressas, entre outros, foi a que melhor se adaptaria ao tema abordado. Por ser familiar aos alunos, teria menos reações contrárias

ao uso, e mesmo com um trabalho maior de produção, seria no momento mais fácil de programar por nós professores, ainda que saibamos que a fluência no seu uso só acontecerá com o tempo.

O planejamento de aula foi favorecido para utilização de um programa de captura de tela, pois muitas aulas já estavam preparadas em *PowerPoint*. Segmentar as aulas no PSD foi um processo de desmembramento dessas aulas e escolha dos tópicos a serem abordados em cada vídeo; não que tenha sido simples, pois o que se deveria entender eram os objetivos gerais de cada aula e os objetivos específicos. Exemplo:

- Na primeira aula foi explicado aos alunos como seria o desenvolvimento da metodologia, qual o papel de cada um para que ela funcionasse e o que se desejaria obter como resultado;

- Os objetivos gerais eram a compreensão da metodologia e da estratégia de ensino;

- Os objetivos específicos: entender a metodologia; saber como os materiais serão pré-disponibilizados; importância da autonomia no processo e responsabilidade de cada um no desenvolvimento educacional.

Nesses pontos iniciais não houve qualquer problema e frisou-se bem no ponto da autonomia, pois ninguém estaria monitorando o aluno para acessar os conteúdos, diferente do que acontece em uma plataforma, onde a cada acesso os dados são registrados. Neste caso, o aluno poderia acessar quando e onde bem entendesse, de acordo com a sua disponibilidade de tempo, mas com a responsabilidade de construir conceitos que poderiam ser estabelecidos dentro da sala de aula.

Em todas as aulas, dentro do ambiente escolar, foram realizadas observações pelo professor mediador para avaliar de forma colaborativa, formativa e participativa o desenvolvimento dos alunos e de seus subgrupos, pois isso é o que forneceria dados para avaliação do processo e atendimento de resultados.

Ficando para a última aula uma avaliação somativa que seria a síntese da disciplina e aonde o aluno de forma *online* e em horário pré-combinado responderia a alguns questionamentos relativos à disciplina trabalhada. A participação nas duas salas foi representativa, demonstrando o sucesso da metodologia, conforme tabela de participação:

Tabela 2 - Participação na Avaliação Online.

Série	Número de alunos	Participação na avaliação online	% de participação
1º ano A	32	29	91%
1º ano B	33	32	97%
Geral	65	61	90%

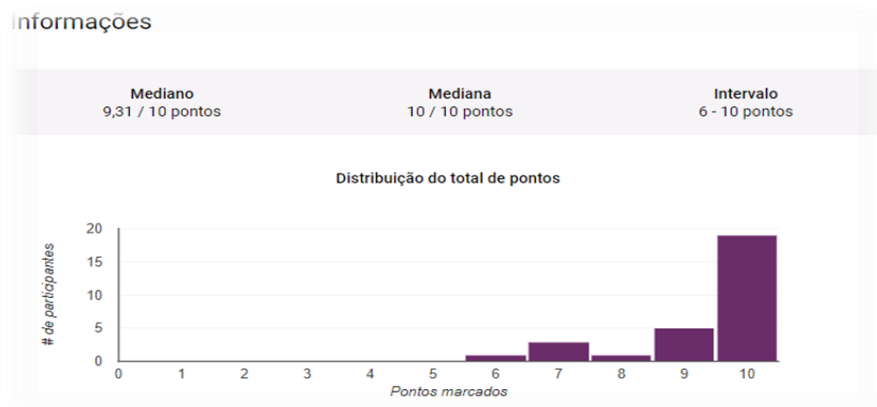
Considerou-se que 70% de retenção seria um resultado muito bom se alcançados pelos alunos e neste caso 55 alunos, dos 61 que participaram, alcançaram este resultado, perfazendo um percentual de 90%.

A retenção no processo de sala de aula invertida com a utilização de vídeos superou em aproveitamento outros anos iniciais do curso em mais de 25%, demonstrando na prática que o processo foi um sucesso.

Utilizou-se o Google formulários para realização da prova online; todos os alunos participantes responderam ao formulário e já souberam de imediato o resultado alcançado.

Para ilustração, a tabela abaixo enfatiza o número de participações e notas dos alunos do 1º A, retirada da avaliação online realizada com o formulário, através do Google.

Figura 1 - Informações de participantes e aproveitamento 1º A.



Resultados excelentes, mas não há ainda possibilidade em garantir que são suficientes para dizer que funciona para todos os assuntos. Portanto, é necessária uma continuidade dos estudos e aplicação da metodologia em outras disciplinas, de todos os anos do

ensino médio e fundamental, de todas as escolas públicas e privadas. A continuidade dos estudos possibilitará um conhecimento maior sobre o uso da “Sala de Aula Invertida” com a utilização de diversas outras mídias, ampliando o campo de construção de conhecimento que a processo poderá auxiliar.

A formação continuada será sempre necessária para desmistificar algumas coisas que acontecem no interno dos muros de uma escola, mas o que se pode garantir é que existe a necessidade de se fazer algo urgente, pois há um atraso real. Embora se fale em mudar políticas, as atitudes não acompanham o discurso. Acreditar em um bom planejamento, dentro de uma boa metodologia, com uma boa estratégia, pode ser o início de uma nova jornada de aula.

Para desenvolvimento de uma metodologia que altere a rotina e o convencional é necessário ter uma boa base técnica e estrutura tecnológica. É inacreditável que hospitais e escolas ainda permaneçam feios. Neste sentido, por qual motivo a arquitetura não é privilegiada? Nas escolas temos salas de aulas que parecem celas de prisão, com estruturas deficientes, falta de aclimatação, entre outros problemas de estrutura física. Por todos esses fatores, talvez a metodologia de “Sala de Aula Invertida”, com o uso de vídeos, seja o mais próximo da realidade para um ensino mais moderno, pois nele é necessário um bom planejamento, com estruturas de aula que permitam ao aluno ter o domínio do seu aprendizado; em um lugar que para ele seja o mais confortável possível naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início deste projeto se deu com a ideia de que todas as disciplinas são importantes e trazem o aprendizado necessário para que se tenha um conjunto de informações que formem cidadãos, e não para que informações passageiras façam o alunado passar em um vestibular.

Para garantir uma formação completa e uma aprendizagem significativa aos discentes, foi montada uma proposta que cairia sob medida para disciplinas importantes, com uma estratégia relativamente simples: de que qualquer lugar que o aluno tenha acesso à internet se transformaria em uma sala de aula e que ele (aluno) seria o principal condutor do seu aprendizado, fazendo-se valer do processo de autonomia, dentro de um Projeto de Sequência Didática. Esse processo demonstraria também a possibilidade de aplicação em

disciplinas que o acesso seja curto, com poucas aulas na grade e grande espaçamento entre uma aula e outra, porém sem comprometer o elevado ganho de aprendizagem.

Sabendo-se então da importância de cada matéria e das suas relações com outras disciplinas que compõem o todo na formação do cidadão (neste caso desenvolvido em um ensino técnico, onde as relações se fazem ainda mais importantes), como se podia contribuir para que os conhecimentos desenvolvidos em nossas competências fizessem sentido perante outros conhecimentos ou quando temos que usá-los conjuntamente? Como produzir aprendizagem significativa na interdisciplinaridade e na transversalidade? Para isso, utilizou-se os vídeos que fazem analogia da teoria com as situações reais de uso no dia-a-dia, e dessa forma, buscou-se a contribuição com o desenvolvimento do conhecimento também em outras disciplinas, para aplicação do conceito de sala de aula invertida. Realizando a junção dos valores das disciplinas e sabendo como aplicá-las em situações reais, seja qual for o tipo de ensino, se estará formando cidadãos dispostos a se desenvolver e a trabalhar para melhorar o que se encontra ao seu redor.

Retirando do processo de aula situações nas quais o professor é o único detentor do conhecimento e postulando este direito a todos os que participam do processo de ensino aprendizagem, bem como dividindo as responsabilidades por este processo, temos que a “Sala de Aula Invertida” transforma-se na “Sala de Aula Interativa”.

Ali, o aluno que assistiu às aulas em vídeos, no primeiro processo, começa a se desenvolver na formação dos próprios conceitos e conhecimentos e os edifica ou os modifica no processo dentro de sala de aula. É o que é conhecido como processo interativo ou de integração da construção do conhecimento. Espaço aonde se possa, no ambiente interno escolar, discordar, concordar ou modificar a minha forma de pensar, após o compartilhamento das informações pelo grupo. Essa situação colaborativa nem sempre será uníssona e nem sempre é isso que se espera, mas será cada vez mais crítica, para enxergar o todo e ampliar as possibilidades de contato interativo.

Fala-se aqui do contato, pois estamos todos muito isolados... Cada professor na sua disciplina, cada aluno no seu celular e, quando se traz o debate para dentro da sala de aula, o conhecimento dos nossos colegas de profissão é explorado para contribuir com o desenvolvimento da nossa disciplina, e nossos alunos são estimulados

a estudarem em um processo de autonomia; dando voz a eles para que auxiliem o processo construtivo de conhecimentos de outros, concebendo assim uma interação que não se observa mais ocorrer dentro das escolas.

É necessário sair do lugar comum e da zona de conforto. Para isso é fundamental promover o conhecimento que nem sempre é o nosso, pois existem mais ideias e tão importantes quanto aquelas que desenvolvemos em nossas aulas.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de ensino aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: SEMTEC, 2002.

KOBASHIGAWA, Alexandre Hiroshi; ATHAYDE, Beatriz A. C.; OLIVEIRA MATOS, Kédima Ferreira de; CAMELO Midori Hijioka; FALCONI, Simone. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. **Anais...** São Paulo, 2008. p. 212-217.

MIRANDA, Luísa Augusta Vara. **Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web**. 2005. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. **Vamos inverter a sua sala de aula?** São Paulo: Clube de Autores, 2015.

PAVANELO, Elisângela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017

TEIXEIRA, G. P. **Flipped classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de E- Learning) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2013.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

INFÂNCIA, RAÇA E MORAL NA REVISTA “O TICO-TICO” (1930-1960)¹

Mariane Costa Silva Zugliani²

Emerson Benedito Ferreira³

Mario Marcos Lopes⁴

Paulo Rogério da Silva⁵

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como foi representada a criança negra entre os anos de 1930 a 1960 na revista “*O Tico-Tico*”. Partindo de pressupostos da Sociologia da Infância, bem como das Relações Étnico Raciais presentes na atualidade, o estudo buscou especificamente, discutir, analisar e avaliar princípios ligados à possibilidade da construção de um novo olhar sobre a criança e suas formas de aprender e se comunicar.

Para desenvolver o tema deste artigo, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, pois se procurou buscar sustentação teórica para se delinear o trabalho, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas sobre as questões abordadas. Sobre pesquisa bibliográfica, este estudo se concilia com os trabalhos de Lima e Miotto (2007, p. 44), quando apontam que a pesquisa bibliográfica reafirma-

¹ Trabalho com modificações oriundo do Termo de Conclusão de Curso intitulado “A representação da criança negra na Revista ‘O Tico-Tico’ a partir da perspectiva da perspectiva da Sociologia da Infância” defendido na Universidade Federal de São Carlos pela primeira autora.

² Especialista em Sociologia da Infância pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Membro do grupo de Pesquisa sobre “a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença”, vinculado à UFSCar.

⁴ Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Especialista na área educacional. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Tutor de Pós-graduação na Faculdade de Educação São Luís e Universidade Federal de São João Del-Rei. Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino de São Paulo – Diretoria de Ribeirão Preto/SP.

⁵ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Membro do grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (UFSCar). Professor de Filosofia, História e Educação na Educação Básica e no Ensino Superior.

se “como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”.

Quando se fala em ‘criança’, ‘infância’, ‘desenvolvimento’, muitos se reportam a referenciais provenientes do campo da Psicologia. Opta-se, neste trabalho, por apresentar as contribuições que o campo da Sociologia possa trazer em termos de compreensão do que vem a ser ‘criança’⁶ e ‘infância’, durante os diversos “sentimentos de infâncias”⁷ presentes ao longo da história das crianças. Nesse sentido, a Filosofia, a Sociologia, a História e outras áreas de conhecimento também podem nos oferecer caminhos para uma maior aproximação com o universo infantil das crianças negras e brancas, com foco em sua representação entre os anos de 30 e 60, como anteriormente já se elucidou.

Levando-se em consideração a diversidade racial do Brasil, esta pesquisa tem como norte compreender se existia, como existia e qual seria a presença identitária da criança negra na revista “O Tico-Tico”. E ainda, qual seria sua representação histórica, e como (e se era) reproduzida naquele veículo o seu corpo e sua estética.

Considera-se importante traçar um pouco da caminhada feita para a decisão de se estudar a temática aqui proposta. Por meio das leituras realizadas, pode-se dizer que o tema apresentado neste trabalho é fruto de construções teóricas relativamente recentes e que vem sendo delineado aos poucos e adquirindo respeitabilidade no âmbito da Educação, da Sociologia e das Relações Étnico Raciais. Neste raciocínio, pode-se dizer que o interesse pelo objeto de estudo proposto surgiu a partir da necessidade em compreender como as crianças negras reagem (e reagiam) à violência sofrida perante a sociedade durante a construção de suas culturas infantis e diante da relação com seus pares.

⁶ Faremos aqui uma breve definição de “infância” e de “criança” baseando-nos no trabalho de Marcos Cesar de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr: “Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida” (2002, p. 7).

⁷ Segundo Áries (1981) o sentimento de infância corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade é o que distingue essencialmente a criança do adulto, ou seja, trata-se do modo como a criança é visualizada pela sociedade na medida em que sua história acontece. Para um maior aprofundamento, conferir Oliveira e Abramowicz (2010).

Como já salientado, o estudo aqui desenvolvido pauta-se no conteúdo da Revista “O Tico-Tico”, mas utiliza também de pressupostos teóricos da Sociologia da Infância que tem como convenção que a concepção de criança é a de um ser ativo, criativo e agente produtor de cultura. Neste sentido:

[...] o campo da Sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, ao propor o importante desafio teórico metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351).

O trabalho desdobra-se na construção de campos de discussões. O primeiro apresenta conceitos da perspectiva teórica da Sociologia e da Educação, em vista de realizar um apanhado sobre o conceito de ‘criança’ e ‘infância’ a partir da Sociologia da Infância, a fim de alcançar uma análise comparativa entre ambos os conceitos, com a finalidade de propor ações e conseguir ouvir o que as crianças, não só negras, mas o que todas elas têm a dizer para a sociedade, pois:

[...] as crianças viveram suas infâncias; sendo a própria infância uma construção social, precisamos estar atentos não só as especificidades das vivências das crianças concretas de diferentes classes sociais, gênero, etnias (...) que, de acordo com determinados aspectos espaços temporais, produz diferentes infâncias (CASTRO, 2007, p. 9).

Neste primeiro tópico, ainda serão apresentados aspectos estruturais do periódico abordado, designado como conservador, moralista, e exaltado como a primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos para o público infanto-juvenil.

Já o segundo tópico apontará alguns recortes do periódico, tornando possível exemplificar ao leitor como a criança negra foi representada na revista. Tenta-se nesta parte compreender os fatores históricos do recorte temporal escolhido para a pesquisa.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E REVISTA “O TICO-TICO”

Um olhar Sociológico da Infância

Embora alguns estudos pretéritos, como os de Florestan Fernandes em *As Troçinhas do Bom Retiro* (2004), já colocassem a criança no centro das preocupações acadêmicas, pode-se dizer que a

Sociologia da Infância é um movimento que surgiu na Europa e em alguns países de língua inglesa a partir da década de 1980. Com efeito, foi nesta década que cientistas sociais norte-americanos e europeus apresentaram a infância como uma etapa da vida de importante relevância na construção social.

São diversos os estudos que abordam concepções de infância. Neste seleto grupo, pode-se destacar Philippe Ariès, Bernard Charlot, William Corsaro, Lloyd DeMause, Manuel Jacinto Sarmiento e Manoel Pinto, dentre outros, que apresentam os principais aspectos dos Estudos da Infância e, conseqüentemente, da Sociologia da Infância. As características primordiais deste campo de estudos consistem em compreender a criança diante de suas próprias perspectivas.

A chegada desse novo campo da área da Sociologia no Brasil se deu, principalmente, a partir dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento, professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC) e da Universidade do Minho em Portugal. Sarmiento buscou, através dos seus estudos, provar que as crianças são produtoras de conhecimentos de acordo com suas experiências cotidianas (MARQUES, 2013).

Partindo de temas sobre a 'Criança' e a 'Infância', Sarmiento (2005) afirma que a Sociologia da Infância propõe questionar a sociedade de um ponto de vista que torna a criança objeto de investigação por direito próprio, assim como também é um participante ativo da vida social.

Segundo Müller e Carvalho (2009, p. 21):

A Sociologia da Infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada. A nova área sociológica busca fazer com que o adulto compreenda que o modo como ele pensa e vê a criança interfere diretamente na relação de ambos.

As principais características dessa perspectiva apresentam em suas pesquisas uma mudança na concepção de infância historicamente conhecida e talvez até um novo sentimento de infância para o século XXI. A Sociologia da Infância propõe a renovação do olhar sociológico sobre a criança, que a partir de então, passa a ser parte da categoria social 'infância'. Há um reforço da luta para que a criança tenha seus direitos assegurados (SARMENTO, 2005).

Essa perspectiva postula a importância de se estudar as crianças a partir de suas próprias vozes e não por meio do que os adultos falam e inferem sobre elas⁸. Compreender a criança como um ator social de pleno direito, segundo Sarmento e Pinto (1997, p. 20), sugere o reconhecimento da capacidade simbólica que têm as crianças de construir representações e crenças em sistemas organizados, pois as crianças interpretadas diante de suas perspectivas “[...] contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 1997, p. 5).

Portanto, seria relevante considerar as crianças e suas culturas infantis na introdução de abordagens das relações étnico-raciais na escola, uma vez que, refletir a partir da dúvida ou resolução de conflitos que possam ocorrer na sala de aula sobre temas cotidianos, proporciona uma grande abertura para a introdução de diversos conceitos. Sendo assim, a escola, como o principal local onde as crianças produzem o maior número de culturas devido ao processo de socialização, deve capacitar seus funcionários, gestores e professores para que juntos – e por meio da compreensão e do estudo – alcancem uma educação que esteja centrada nos processos de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo – e ao mesmo tempo –, a compreensão da importância em respeitar a cultura infantil, ou seja, escutar o que as crianças têm a nos dizer.

[...] Temos que dar tratos à bola para compreender este que é o mais naturalizado de todos os discursos. E quando falo naturalizado, estou querendo dizer totalmente nativo, pois quanto mais nativo é um conceito mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza. (GUIMARÃES, 2003, p.98).

Em síntese, a infância é uma forma estrutural, ou seja, é uma categoria do tipo geracional própria que faz parte de uma sociedade

⁸ É significativo o seguinte trecho de Virno (2012, p. 34, grifo nosso) sobre a necessidade de estudar a ‘infância’ por ela mesma: “De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. *Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções*”.

cujas crianças são os participantes, livres para agir dentro desta categoria a qual se encontram de passagem.

A construção da Revista “O Tico-Tico”

A revista *O Tico-Tico* foi escolhida para esta pesquisa por ser o primeiro periódico destinado ao público infanto-juvenil no Brasil. Trata-se de um exemplar inspirado na grafia da revista francesa *La Semaine de Suzette* (1905-1960), sendo que sua primeira edição foi publicada em outubro do ano de 1905 pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva. Em seu interior, havia quatro páginas coloridas; as demais utilizavam a combinação da cor branca, vermelha, verde e azul. Quando lançada, a revista *O Tico-Tico* era vendida por 200 réis (VERGUEIRO; SANTOS, 2019).

A revista tornou-se um marco histórico para o desenvolvimento da imprensa e do mercado voltados para o público infanto-juvenil, que anteriormente não suscitava a devida importância, mas que, a partir de então, tornou-se um grande sucesso de público, chegando a vender cem mil exemplares em apenas uma semana.

A revista *O Tico-Tico* é um marco na indústria editorial brasileira, sendo a mais longeva publicação periódica dirigida à infância no País, editada por 56 anos. Foi também a primeira revista a trazer regularmente histórias em quadrinhos, em uma época em que a linguagem gráfica sequencial começava a dar seus primeiros passos, enfrentando pressões de todos os tipos, principalmente quanto a seus méritos educacionais [...] (VERGUEIRO; SANTOS, 2019, p. 24).

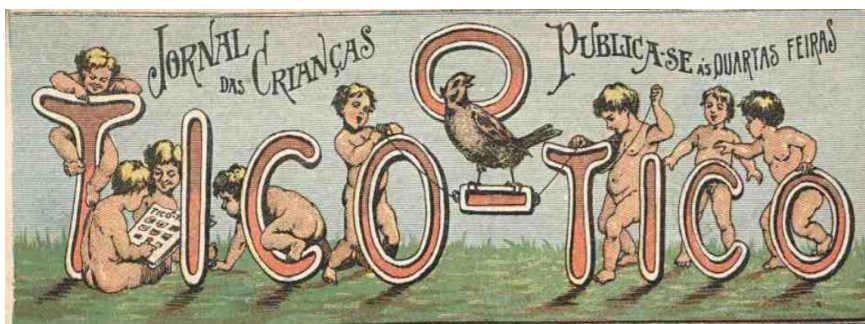


Figura 1: Logo O Tico-Tico por Ângelo Agostini.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 20 de junho de 1906. Ano II, n. 37, p. 1.

Sem levar muito em consideração os altos níveis de analfabetismo da época e, ao mesmo tempo, preocupada com o futuro da geração que surgia diante dos valores almejados pelas camadas dominantes da sociedade e movimentos de bons costumes da época, a revista, desde o seu início, apresentava conteúdos informativos, de caráter educativo, cívico e moral, conceitos religiosos do catolicismo e, através de uma linguagem coloquial, permitia uma fluidez na comunicação com seu leitor, tornando-o participante de sua proposta editorial. Segundo Silveira (2017, p. 7), “a revista assumia o papel de guiar as crianças em um caminho que agradasse a elite do país, e o fazia com recomendações e lições moralistas em forma de um lúdico entretenimento”.

No início de suas publicações, a revista apresentava matérias europeias, francesas e norte-americanas. Seu conteúdo consistia em contos, crônicas, passatempos, mapas educativos, moda infantil, fotografias, concursos e as consagradas histórias em quadrinhos que pretendiam afirmar a identidade nacional, mostrando assim o folclore brasileiro.

Muito disso, provavelmente, tem a ver com a grande preocupação que tinham em agradar a todos os olhares “predominantes” da nossa sociedade. Se uma das preocupações era a de construir uma sociedade letrada e submissa aos preceitos morais, as várias sessões da revista não podiam abrir mão, principalmente em uma divertida história de travessura, de estar ligada à leitura e ao aprendizado (SILVEIRA, 2017, p. 13).

De 1926 até 1939, com o primeiro redator, o periódico trouxe novos desenhistas para sua equipe, tornando-se responsável por uma dinâmica própria e pela inclusão dos personagens de quadrinhos popularizados no cinema de animação, como Mickey e o Gato Félix (VERGUEIRO; SANTOS, 2019).

Dentre os diversos quadrinhos da revista, a “*História de Chiquinho*”, de Luís Gomes Loureiro, tonou-se a mais renomada no Brasil. Essa História em Quadrinhos consistia na elaboração de um decalque do quadrinho “*Buster Brown*”, do norte-americano Richard Outcault, publicado no jornal *The New York Herald*. A história teve seu cenário adaptado e transformado a partir da realidade e para o público brasileiro. Contudo, foi posteriormente acusada de plágio, causando grande polêmica entre os autores da época e espanto aos seus leitores (VERGUEIRO; SANTOS, 2019).

Os quadrinhos contam as travessuras de um garoto de características físicas brancas, de cabelo loiro e de uma família de classe alta, vivendo aventuras ao lado de seu cachorro Jagunço, e de um menino de uma realidade social popular, o Benjamin, de origem africana, negro e com fenótipos estereotipados. Este personagem foi criado por autores brasileiros que continuaram a obra de Outcault no país.

[...] A estrutura narrativa das histórias, contudo, ficou inalterada: as traquinagens de Chiquinho eram seguidas de punição física aplicada com réguas, chinelos e escovas. Sua mãe chegou a amarrá-lo a uma árvore por ter incitado seus colegas de escola à greve. As transgressões deveriam ser reprimidas para que a ordem voltasse a imperar, desfecho com carga moral que reafirma a postura conservadora da publicação (VERGUEIRO; SANTOS, 2019, p. 44).

Devido ao grande sucesso dos quadrinhos e da riqueza de detalhes na sua produção, bem como de sua linguagem – leve e fluida –, o periódico alcançaria grande parte de um público melhor favorecido economicamente, permitindo sua devida aceitação diante do público brasileiro. O personagem de Benjamin, criado da família de Chiquinho, retrata versões estereotipadas atribuídas a uma criança negra.

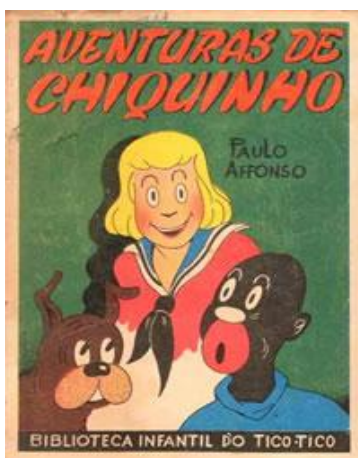


Figura 2: As aventuras de Chiquinho

Fonte: VERGUEIRO, Waldomiro. **Você Sabia? Turma da Monica:** uma revista de quadrinhos com finalidades educativas. 2005. Disponível em: <www.omelete.com.br/quadrinhos/ivoce-sabia-turma-da-monica-i-uma-revista-de-quadrinhos-com-finalidades-educativas>. Acesso em: 09 set. 2019.

Amigo de uma criança rica, o menino negro sempre acaba levando a culpa pelas travessuras de Chiquinho e acaba quase sempre punido, demonstrando a necessidade pedagógica da época, como demonstra a Figura 3:

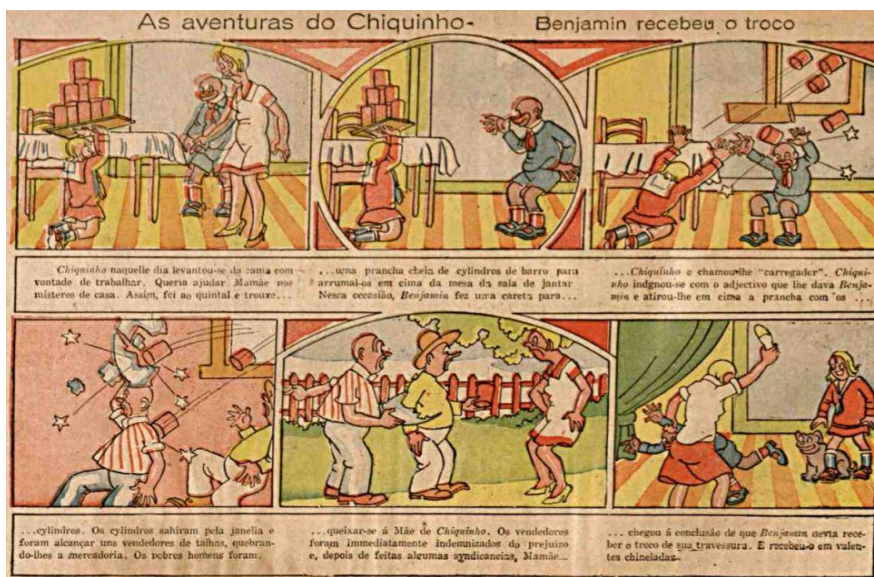


Figura 3: Quadrinho As aventuras de Chiquinho.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 07 de janeiro de 1931. Ano XXVIII, n. 1318, p. 36.

O quadrinho é quase sempre composto por seis tirinhas menores, com cores verde, vermelha, azul e amarela, e acontece em um ambiente doméstico ou ao ar livre. No quadrinho acima, pode-se observar a seguinte narração:

– Chiquinho naquele dia levantou-se da cama com vontade de trabalhar...

Regras de uma sociedade que deveria moldar uma criança para designar trabalhos futuros.

– Assim foi ao quintal e trouxe uma prancha cheia de cilindros de barro para arrumá-los [...].

Benjamin, no entanto, aparece no quadrinho para fazer sua travessura e desconcentrar com caretas o menino Chiquinho.

Enfurecido, Chiquinho atira a prancha com o barro na direção de Benjamin, que, por sua vez, se esquivava, fazendo com que o barro saísse por uma janela e caísse sobre vendedores que ali passavam – e que prontamente foram até a mãe de Chiquinho para lhe contar o que havia acontecido. Assim sendo, o autor concluiu sua obra da seguinte forma:

– Mamãe... chegou à conclusão que Benjamin deveria receber o troco de sua travessura. E recebeu em valentes chineladas.

Pode-se notar a forte presença de um moralismo no quadrinho. A criança branca (Chiquinho) é educada para estar sempre disciplinada e atenta, enquanto a criança negra (Benjamin) revela-se como malcriada, causadora de conflitos e passiva de punição que, no caso presente (assim como em muitos outros), vem sob a forma de agressões físicas.

Muito do que vivemos e visualizamos são reflexos de condições criadas a partir de séculos, devido a um sistema de trabalho escravocrata e de políticas de segregação. A história de Benjamin retrata uma realidade questionada mesmo atualmente e proporciona um estudo sobre como a criança negra foi constituída nesta época.

No que se refere à questão racial, a revista reproduzia os estereótipos consagrados pela sociedade: os garotos negros, por exemplo, na maioria das vezes eram retratados como agregados de uma família branca de posses, para a qual realizavam diversas tarefas, sem ter direito a vínculos trabalhistas ou remuneração – sendo exemplo disso Benjamin, o garoto negro que acompanha as travessuras de Chiquinho –, ou, ainda, eram reproduzidos com a imagem clichê do canibal africano, comum em quadrinhos e desenhos animados da época (VERGUEIRO; SANTOS, 2019, p. 31).

Longe de ser uma revista neutra e inocente, *O Tico-Tico* também sofreu transformações políticas, artísticas e econômicas na sua maneira de se expressar durante seus longos 56 anos de publicação. No entanto, sempre esteve preocupada em satisfazer a elite de seu tempo, e, sobretudo, em agradar aos pais de seus leitores com sua maneira de educar moralmente, tudo ajustado com o que exigiam os padrões da época.

A partir de 1939 até 1962 foi nomeado o segundo e último redator da revista, que permaneceria no cargo até a trajetória final do periódico. Utilizando diversos pseudônimos, escreveu poesias, contos, crônicas, conselhos aos leitores, entre outros, respondendo por

diversas seções, dentre as quais sobressai a *Correspondência do Dr. Sabe Tudo* (SILVEIRA, 2017).

Com os anos passando e a necessidade de se reinventar, novos quadrinhos brasileiros ainda conquistariam o leitor, dentre eles, o quadrinho de “Lamparina”:



Figura 4: Quadrinho Lamparina.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 1935. Ano XXXI, n. 1527, p. 8.

Criação de José Carlos Brito e Cunha, o quadrinho parte de um problema a ser solucionado. Seu personagem principal é “Lamparina”, uma garota negra, careca, com lábios grossos e moradora de uma cidade do interior brasileiro. No quadrinho acima, o autor retrata Lamparina prestes a efetivar o trabalho de engraxate. Pode-se notar que os outros personagens ou figurantes do quadrinho são de cor e fenótipos brancos. Nota-se também que o autor não tem dificuldade alguma em expor a personagem como uma “criada cômica”.

As divergências políticas entre liberais, conservadores, republicanos, monarquistas, abolicionistas e latifundiários escravistas iam para os jornais como editoriais ou crônicas satíricas (VERGUEIRO; SANTOS, 2019, p. 24).

No quadrinho, os personagens estão em uma pensão, preocupados com a presença de uma pessoa (possivelmente um ladrão) no telhado do local. Todos conseguem visualizar uma bota pendurada na aba do telhado, desta forma, querem descobrir o que está acontecendo. No entanto, quando finalmente decidem deslocar-se para o lado de fora, se deparam com Lamparina balançando uma bota de um soldado hospedado no 4º andar da pensão, que pedira para a mesma engraxar. Nota-se que, de acordo com os costumes da época, a personagem é tratada como uma criada. As expressões da personagem também predicamentam Lamparina como “uma negra que causa confusão”. Constata-se também que os desfechos das tirinhas quase sempre apresentam uma lição e recriminam comportamentos não aceitos pela norma da sociedade dominante daquele momento.

Por fim, a partir da década de 30, a revista *O Tico-Tico* começou a dividir seu público com outros suplementos, até que sua popularidade começou a decair.

A popularidade dessas novas publicações afetou a predominância de *O Tico-Tico*, colocando um fim a seu reinado de mais de 30 anos. Os personagens ingênuos e bem-intencionados da revista foram substituídos no gosto popular por desbravadores de novos mundos, homens mascarados ou seres dotados de superpoderes (VERGUEIRO; SANTOS, 2019, p. 32).

O Tico-Tico seguiu até 1962 sua firme posição quanto ao seu moralismo, sua qualidade e cuidado, mas, segundo Silveira (2017), já não se encaixavam nos interesses das novas gerações. Sendo assim, até os dias atuais, o periódico ainda atrai pesquisadores de diversas áreas, a fim de compreender os mistérios de uma obra amada pelo seu público e criticada por outros, mas com um vasto acervo de publicações que contribuíram com inúmeras informações – e que muito ainda tem a ensinar.

A CRIANÇA NEGRA NA SOCIEDADE ATUAL E DA ÉPOCA

Pode-se dizer que todo o processo de colonização e descolonização do Brasil é o alicerce principal para caracterizar a vida

dos brasileiros. A mão de obra negra trazida com truculência ao Brasil desencadeou não somente uma realidade de preconceitos, como também toda uma carga conceitual imposta pela sociedade e observada atualmente (RIBEIRO, 1995). O Brasil é conhecido por orgulhar-se de ser uma ‘democracia racial’. Porém, que tipo de democracia é esta que mascara aspectos de uma diversidade que ajudou – e ainda ajuda – a construir uma nação?

Desde o processo de colonização, o Estado foi estruturado por conceitos republicanos (brancos) e excludentes, que, com o tempo e através de campanhas como a eugenia, o embranquecimento e a miscigenação, estimulou e impôs conceitos morais que não refletem a realidade multicultural do país.

Infelizmente no Brasil as relações sociais são marcadas pela desigualdade em que o fator cor/raça é um dominante fenótipo de inclusão e exclusão dos indivíduos (BASTIDE; FERNANDES, 2008). Segundo Santos (2007), pode-se considerar que abordar as questões raciais – principalmente com crianças – ainda é um incômodo, muitas vezes evitado na sociedade brasileira. Para algumas pessoas, parece se tratar de algo do passado, dissipado com o fim da escravidão. No entanto, para outras, devido a um sistema de trabalho escravocrata e de políticas de segregação racial, o problema ainda é ressurgente e atual, frequentando por vezes o topo das discussões sobre a diversidade das relações do mundo contemporâneo.

O movimento negro no Brasil consiste em ações e fenômenos realizados por pessoas que lutam contra o racismo e pelos direitos dos cidadãos negros⁹. Ao longo da história, diversos movimentos conquistaram diferentes espaços na sociedade. No entanto, até o episódio da abolição da escravatura em 1888, qualquer grupo ávido a lutar pelos direitos do negro era considerado como clandestino. Exatamente um ano após a abolição, ocorreu a Proclamação da República. Entretanto, o novo sistema político acabaria por

⁹ Tomando emprestadas as palavras de Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.77) “os movimentos sociais, especialmente o movimento negro brasileiro se reapropriou do conceito de raça, para além de qualquer conotação biológica ou científica do termo, como uma maneira, ao mesmo tempo de resistência e resposta ao processo de subalternização no qual os negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho e também como uma categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social”.

marginalizar ainda mais a luta dos movimentos, efetivando campanhas com sua ‘teoria do embranquecimento’:

De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Ainda segundo Domingues (2007), a criação da imprensa principalmente jornalística em prol do movimento negro permitiu a focalização em denúncias de ações que se voltavam contra a habitação, o trabalho, a educação e a saúde, motes enfrentados pela população negra do Brasil.

Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículo de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p. 105).

No entanto, foi na década de 30 (década de destaque para o início desta investigação) que o movimento negro ganhou força e importância, devido à fundação da Frente Negra Brasileira (FNB). Este grupo permitiria a realização de deliberações e arremataria um grande e significativo número de negros, bem como fomentaria entidades de cunho educacional, cultural e jurídico para seus participantes.

Ainda na década de 30, precisamente no ano de 1937, o ‘novo regime’ do governo de Getúlio Vargas, extinguiu não só o movimento Frente Negra Brasileira, como todos os movimentos sociais, principalmente os de defesa negra. A luta negra voltou a ser camuflada durante este período que, pode-se dizer, passou a aguardar uma ‘segunda abolição’. De acordo com Domingues (2007, p. 107), “os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório”.

Pode-se dizer que por todo esse período de luta (período que ainda não cessou) a necessidade do negro em se inserir no mercado de trabalho, em ter direito a uma moradia e a uma vida digna e a lutar por igualdade racial mantêm-se gritante.

Em 1961, se constitui a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil. No entanto, dentre os seus diversos artigos, nada fez constar sobre as relações étnico-raciais. Segundo o sociólogo Florestan Fernandes (1965), o preconceito no Brasil seria uma reação das elites brancas – não do povo – às novas relações sociais, próprias à ordem social competitiva que disseminava a propaganda do Brasil de uma democracia racial.

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento de diferentes movimentos sociais de negros e mulheres, que militavam principalmente por acesso à educação de seus filhos. Grande foi a luta, englobando diversos fatores que acabaram por culminar, pela persistência, via Carta Constitucional de 1988, pela primeira vez, em novas perspectivas de direitos dos cidadãos. Fez constar o documento, em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Com este artigo, a lei afirmaria o bem de todos sem qualquer preconceito de raça, origem, cor, sexo, ou demais formas de discriminação.

Apesar destas conquistas e, por consequência, dos avanços das relações étnico-raciais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se tornou autossuficiente e, posterior a ela, outras diretrizes ainda solicitavam a inclusão étnico-racial nas escolas como uma maneira de orientar/moldar os futuros adultos contra o preconceito.

Levando-se em consideração a capacidade que as mídias possuem em permear a sociedade atual e pretérita, além de sua capacidade de influenciar o interesse das crianças e jovens nas discussões sobre o tema abordado, cabe reiterar aqui que o presente trabalho, como forma de estudo e denúncia, seleciona, classifica e propõe uma breve resenha analítica de imagens e artigos da revista *O Tico-Tico* partindo do recorte temporal já dito de 1930 a 1960, com o propósito de compreender como se dava a representação da criança negra e, a partir do constatado, realizar parâmetros com a moral, com os princípios e com os valores que emergem do conceito de infância atual.

A moralidade e o preconceito presentes nas páginas do periódico, como foi brevemente descrito na seção anterior, assim como o comprometimento da elite dominante e sua necessidade em disciplinar a criança, constam durante toda a revista.

Logo na primeira edição, nº 1265, editada no ano de 1930, foram encontradas duas imagens. A primeira não retrata uma criança, mas sim, um negro adulto. A *imagem 5* (cinco) consiste em uma fotografia de um homem bem-vestido, segurando um pedaço de papel com os dizeres: “A opinião de Oscar Smith, um preto de alma branca”. Trata-se da publicidade de um álbum nomeado Cinearte, com o conteúdo de fotos colecionáveis de artistas famosos.

O negro – Oscar Smith – era um ator conhecido e legitimado na época. Entretanto, a publicação relata uma alma, um sentimento abstrato, subjetivo, que não se pode ver mais que, segundo as aferições, detinha uma “cor branca”, o que, conseqüentemente, levava o leitor a considerar a “cor branca” e subliminarmente o “homem branco” como possuidor de uma cor limpa, pura, sublime, desqualificando a negritude do ator.

Já a *figura 6* (seis) apresentava a imagem de um presumível leitor da revista. Ela está disposta em uma coluna onde crianças enviavam fotos para serem publicadas. Pode-se visualizar uma criança negra usando roupas brancas – lembrando a limpeza e pureza – e com os braços cruzados, podendo simbolizar a disciplina e a obediência.

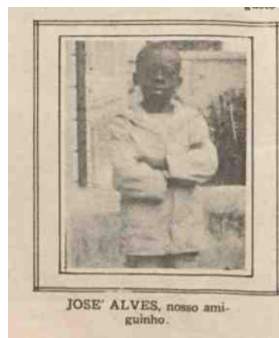
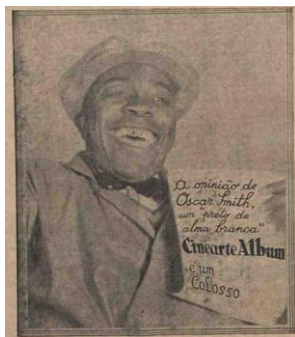


Figura 5 e 6: Negros na Revista.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 01 de janeiro de 1930. Ano XXVI, n. 1265, p.4.

Preocupada com a formação das crianças, observa-se na edição nº 1.318 da revista, de janeiro 1931, uma longa coluna sobre desigualdade e preconceito com os seguintes dizeres:

Sabes, criança, que a desobediência e o desrespeito transformaram a pelle do homem formando raças e castas diversas? Que Can, o filho amaldiçoado pelo Creador por ter rido de seu pae embriagado pelas uvas da parreira plantada p or

ele mesmo, formou a raça negra ou Africana? Que Sam e Japhet, condóidos do estado de seu progenitor (Noé, que com sua família e um casal de cada espécie foram os únicos sobreviventes do Dilúvio...) envolvendo-o em mantas, formaram as raças mongólica ou amarela na Ásia, que compreende os japoneses e chineses, e a Ariana caucasica ou brancas que são os typos europeus. Pois bem... não é motivo, entretanto, para o homem branco desprezar o seu semelhante pela cor, pois somos todos irmãos e as vezes de baixo de uma pelle escura, quanta bondade e quanta elevação moral, ao passo que o branco cuja a pelle realça como o brilhante lapidado, é muitas vezes é um sepulchro calado como determinou o mestre divino, o philosopho profundo, cujo o coração humano no seu olhar prescrutador, não tinha segredos.

Quantas creanças que devem ser boas e meigas, menosprezam os coleguinhas só porque tem a epiderme amarellada ou preta appellidando-os e constringendo-os!?

Se estes colocam-se em primeiro lugar, pelo comportamento e aplicação logo os companheiros demonstrando defeitos como a inveja e o desrespeito, atiram-lhes epithetos, para levar-os ao ridículo, mostrando-lhes a cor como que desprestigiando a inteligência, quando, não creança, a inteligência é um dom divino e poderá ser negada ao possuidor de uma cútis alva e acetinada e de apparencia deslumbrante.

Ainda há dias, sabiam de uma escola grupos de creanças como passarinhos chilreando em dias de sol dorado; súbito, destacaram-se cinco ou seis meninos que rodearam um pretinho que começou a chorar amargamente; tal foi a emoção da creança que não pode furtar-me de interrogar-o, os outros a minha aproximação fugiram... Disse-me então, o pequeno entre lagrimas, mostrando-me um embrulhinho todo amarrotado: - Porque ganhei o prémio da semana instituído pela mestra àquelle que melhor se comportasse e melhor sabatina fizesse, os meus colegas me bateram chamando-me de moleque sestroso, chocolate, Benjamin, nomes desagradáveis que ferem a susceptibilidade alheia. Quando depreciares o teu semelhante, creança, sob o teu rostinho mimoso e claro, o coração este órgão que devemos encher de nobreza e elevação, ficará manchado com a cor da face que desprestigiastes; ao contrário, se o elevares e o iguares, não haverá mais esta separação de almas que a humanidade perpetua. Unamo-nos, fraternizemo-nos, creanças não queiramos ser melhores do que ninguém para que tenhamos o nosso próprio mérito ante a consciência este pharol interior que adverte sempre: - “És pó e em pó te tornarás”.

A morte não iguala o preto e branco, o rico e o pobre?

E assim pensando, os orgulhos, as supremacias que queiramos ter sobre os outros é um contrassenso, não tem razão de ser. Se, portanto, muito amável e delicada para o teu colleginha que não tendo uma pelle cor de jaspe, p ossue, entretanto, creança um coração sensível, maleável ao affecto, as palavras doces como o teu; para que sejas verdadeiramente branca na pureza que caracteriza os anjos do céu (O TICO-TICO, 1931, p. 25¹⁰).

¹⁰ O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 7 de janeiro de 1931. Ano XXVIII, n. 1318, p.

Para analisar a citação publicada acima, é necessário considerar a igualdade de acordo com os princípios da época. Portanto, logo no início da publicação, a cor da pele é atribuída ao comportamento da desobediência, característica fadada ao negro por suas inúmeras tentativas de libertação. Estando sempre preocupado em disciplinar e moralizar a criança leitora, o artigo ainda é capaz de afirmar que o comportamento desviante de uma sociedade conservadora é o causador da existência de todas as raças e castas.

Ser branco, como já explicitado nas imagens 5 e 6, poderia ser sinônimo de pureza, pois “[...] o branco cuja a pelle realça como o brilhante lapidado” (O TICO-TICO, 1931, p. 25).

O artigo publicado e acima reproduzido, assim como outros ditames de sua própria época, de uma maneira um tanto contraditória, acaba por utilizar de preceitos religiosos para afirmar que não se deve ser preconceituoso. No entanto, artigos como este, tornaram-se exemplos de uma revolução midiática na moralização das crianças, até alçar o que temos atualmente.

Ao retratar o caso da criança negra sofrendo o que hoje consideramos como algo além de preconceito – *bullying* –, o autor expõe a fala de uma criança negra, que diz ter sido chamada de “Benjamin”, o personagem da história em quadrinho da própria revista *O Tico-Tico* já anteriormente retratado, que leva consigo o estereótipo de lábios grossos, de pele negra e de inferioridade. Entretanto, em nenhum momento o artigo demonstra a preocupação com a imagem passada pelo personagem ao leitor.

Nos dizeres do artigo é possível verificar a direta presença da criança negra, que mesmo sendo “enaltecida” (por se tratar de um artigo sobre desigualdade) sempre será inferior ao branco, por seus estereótipos, por sua luta em ser aceito pelos padrões de uma sociedade que vê o negro desde o processo da colonização como algo a ser explorado. Ser criança durante a história da infância representa a própria inocência (ARIÈS, 1981). No entanto, a sociedade não se importa em fazer sofrer preconceitos uma criança negra pela cor de sua pele.

A todo o momento é possível analisar no artigo referências ao preconceito; e, ao mesmo tempo, suas escritas difundem a ideia de que a cor branca (ou quem a possui) nunca será inferiorizada, pois, segundo passagens da própria revista, é preciso atentar-se, “para que sejas verdadeiramente branca na pureza que caracteriza os anjos do céu” (O TICO-TICO, 1931, p. 25).

É possível identificar o discurso hegemônico, hierarquizado e funcionalista na forma como a questão racial é apresentada, além do argumento democrático a partir da “miscigenação” como origem do povo brasileiro. O problema de tal discurso é a não problematização das relações estabelecidas, a exploração do trabalho, a dizimação cultural e étnica, o racismo e discriminação, entre outros fatores reconhecidamente históricos na formação da sociedade brasileira. (NAKAYAMA; GOMES; MORUZZI, 2015, p. 109).

A próxima imagem está encartada na edição de número 1.266 de *O Tico-Tico*. Ela se faz presente neste trabalho pela necessidade de se denunciar a falta recorrente de crianças negras no periódico, bem como nas escolas e demais locais de frequente acesso da época.



Figura 7: Uma aula inesperada.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1930. Ano XXVI, n. 1266, p.8.

Diversas fotos, desenhos e gravuras encontradas na revista que retratam conjuntos de pessoas não situam nenhuma criança negra em suas cenas. A imagem acima denota uma sala de aula cujas crianças são de fenótipos diferenciados, cada qual com determinado tipo físico. No entanto, entre elas não se apreende a presença de crianças negras.

Em contraposição ao desenho retratado acima, a figura 8 que está contida no mesmo exemplar, apresenta, no final de uma folha, uma pequena imagem significativa.

Identifica-se na imagem duas crianças, uma negra e outra branca. A criança negra está sobre um pedestal e suas vestes lembram trapos com dobras. Já a criança branca, embora abaixo do pedestal, está quase da mesma altura que a criança negra e sua vestimenta é bem acentuada e de boa aparência.

Ambas as crianças seguram um balão, juntas, como se nada as impedisse de estarem ali. Por fim, o balão, se solto, poderia representar um símbolo de liberdade.



Figura 8: Balão da igualdade.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1930. Ano XXVI, n. 1266, p. 8.

Pode-se dizer que a revista *O Tico-Tico*, a partir de conceitos que a sociedade impunha comumente, escancarava o seu comprometimento com a moralização e a disciplina das crianças, em especial, a elitizada. Sendo assim, o periódico tornou-se o maior aliado do movimento escoteiro que ingressava no Brasil com precedentes de bons costumes.

A próxima imagem chama a atenção não apenas pela falta do negro entre os escoteiros (movimento considerado da elite), mas também pela ausência do gênero feminino, que assim como as crianças negras, também sofriam com discriminação em diversos sentidos.



Figura 9 – O movimento Escoteiro.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, 19 de março de 1930. Ano XXVI, n. 1276, p. 20.



Figura 10: Fenótipo negro.

Fonte: O TICO-TICO. Rio de Janeiro, outubro de 1953. Ano XLIX, n. 2015, p. 35.

No Brasil, a desigualdade racial se faz notar, principalmente no elemento preconceito por meio de fenótipos. O quadrinho “Chiquinho”, como se observa acima, denota a presença do personagem “Benjamin” (figura 10). O menino/criança pode ser considerado um ícone, pois se encontra presente em quase todos os editoriais da revista, sendo ele, muitas vezes, a única representação de criança negra. Neste raciocínio, pode-se dizer que Benjamin tornou-se um exemplo desta representação. Preto, com nariz largo, lábios grossos e vermelhos, pobre, criado, carregando estereótipos de ignorância, causador de confusão e amigo de um garoto que era o padrão de criança daquela sociedade.

De certa maneira os estigmas construídos socialmente na história da região em torno do negro e do índio e seus descendentes atravessaram o tempo, e povoam de forma multifacetada o imaginário popular acerca da sua própria identidade racial, reforçada muitas vezes pelo olhar do branco, dos não nativos, que aqui vêm ou que aqui vivem (SANTOS, 2007, p. 14).

Entretanto, deve-se considerar que Benjamin foi um dos primeiros negros a estar em um quadrinho de alcance nacional, e que houve a tentativa do periódico, mesmo que mascarada e ineficaz, em propagar a igualdade.

A próxima figura retrata a história em quadrinho de Reco-Reco, Bolão e Azeitona, três personagens expressivos também presentes na revista *O Tico-Tico*. Nota-se que cada personagem é caracterizado por diferentes fenótipos. Reco-Reco é o personagem menino, de pele branca e que quase sempre sai por cima da história, realçando a

superioridade da criança branca. Bolão, como o nome diz, é estereotipado como um menino obeso, porém, apresenta a cor da pele também branca. Azeitona, por sua vez, é o personagem engraçado por suas travessuras, que carrega consigo a inferioridade e a incompetência. Sua silhueta é afinada podendo transparecer ao leitor ser um personagem desnutrido. Sua pele é negra e sua boca de lábios grossos e avermelhados.



Figura 11: Quadrinho Reco-Reco, Bolão e Azeitona.

Fonte: O TÍCO-TÍCO. Rio de Janeiro, março de 1957. Ano LII, n. 2056, p. 44.

O quadrinho acima chama a atenção pela comparação feita pelo personagem Reco-Reco: acreditando praticar uma mera brincadeira, Reco-Reco relaciona os amigos aos animais. Bolão é comparado a um elefante e Azeitona, por sua vez, é equiparado a um macaco, tratamento este recorrente até mesmo nos dias atuais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na investigação étnico-racial presente no censo do ano de 2010, a quantidade de pessoas que se consideravam “brancos” era de 47,7%, seguido de “pardos”, 43,1%, “negros” 7,6%, “amarelos” 1,1% e “indígenas” 0,4%, percentuais esses devidos à diversidade étnica e racial do Brasil (IBGE, 2010).

A categoria “parda” do censo — que, conforme se lê nos manuais do entrevistador do IBGE, designa a miscigenação e abriga a diversidade de classificações raciais possíveis — é reinterpretada a partir do critério da ascendência racial e agregada à categoria “preta”, para constituir a população “negra” (ANJOS, 2013, p. 112).

Ao considerar o censo no Brasil, apesar de algumas conquistas, essa igualdade caminha a passos de tartaruga, principalmente quando são analisadas algumas estatísticas que comprovam uma desigualdade social, além da discriminatória. Neste sentido, explicita Antônio Sérgio Alfredo Guimarães:

Que conceito é esse? Parto da crítica à categoria “cor”, pois a análise dessa categoria, no Brasil nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela ideia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das “subespécies humanas” (GUIMARÃES, 2003, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revista *O Tico-Tico* é um marco histórico que exprime preocupação para com as crianças a partir dos anos de 1905. Através da análise da revista, é possível considerar que a presença da criança negra, em comparação com as crianças brancas – padrões da sociedade da época – são pouco retratadas, e quando aparecem, sua presença se baseia em fenótipos e desenhos estereotipados.

Constata-se que a revista é escrita, produzida e direcionada apenas por adultos, que provavelmente, em nenhum momento, ponderaram em ouvir o que as crianças, através de seus desejos, suas culturas e suas relações podiam expressar.

No corpo dos periódicos pode-se notar também certa preocupação contra o preconceito, entretanto, por tratar-se de um período temporal de transição na aceitação do diferente, a revista cometia diversas contradições.

Dentre os aspectos apresentados nesta análise da revista *O Tico-Tico*, no recorte temporal proposto¹¹, tornou-se possível observar

¹¹ É importante destacar que a pesquisa que deu origem a este texto consultou 760 edições da revista *O Tico-Tico* entre os anos de 1930 a 1962 com uma média de 40 páginas por edição, totalizando 30.400 páginas impressas. Desta investigação,

como ocorreu a representação das crianças – principalmente da criança negra –, e como as crianças deveriam se tornar visíveis diante de uma sociedade que deveria (e deve) deixar de considerá-las apenas como algo que precisa ser disciplinado e moldado.

O estudo partiu de pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, cuja proposta consiste na análise das crianças em seus ambientes coletivos, além de compreender a criança como um ser pertencente a uma categoria social que deve ser ouvida e ter participação ativa na sociedade. Neste contexto de análise, as crianças são criadoras de cultura, onde, por meio da interação com os adultos e com as demais crianças, contribuem para a produção da cultura geral.

Portanto, através do estudo bibliográfico desenvolvido, constata-se que a criança negra no Brasil não teve (ou tem) voz e vez (COSARO, 1997) diante de uma sociedade que ainda espelha princípios colonizadores, como o preconceito e a informalidade das relações étnico-raciais. Esta constatação pode ser acolhida apenas com a observância dos personagens fixos dos quadrinhos (Benjamin, Lamparina e Azeitona), pois espelham cabalmente o imaginário daquela sociedade em face ao que representava a criança negra naquele momento histórico. Deste modo, mesmo que estereotipada e caracterizada por seus fenótipos, a criança negra aparece no periódico como forma de resistência, como potência¹², alcançando, até os dias atuais, numerosas conquistas.

É evidente que, pela estrutura social montada, a criança negra não dispunha (ou dispõe), como ator social (CORSARO, 1997), dos mesmos direitos que dispunha (ou dispõe) uma criança branca, e que a sua representação se baseia em fatos históricos e ultrapassados. Sendo assim, cabe aos pesquisadores da infância e das crianças negras buscarem novas perspectivas no intuito de integrar os princípios sociológicos de infâncias e seus conceitos à realidade das crianças negras do Brasil.

constatou-se que a representação da criança negra ocorreu em apenas 8,8% do total de periódicos publicados neste recorte.

¹² Ou como bem salienta Abramowicz, Oliveira e Rodrigues: “[...] pretendemos defender aqui a ideia de que o negro, em sua positividade presente na diferença, está livre para construir outras coisas, já que faz ‘fugir’ (sempre algo escapa e/ou foge das organizações binárias, segundo Deleuze) ordens hegemônicas de saúde, estética, cujo modelo é centrado no adulto branco, ocidental, heterossexual; é nessa fronteira que pretendemos fazer alguns apontamentos na direção de uma criança e negra” (2010, p.77).

Sendo assim, este trabalho propôs uma passagem – ainda que rápida – pelo sentimento de infância atribuído às crianças de 1930 a 1962, mas que se atualiza de acordo com o período histórico e suas mudanças culturais, econômicas e sociais. Mediante a pesquisa realizada, pode-se notar que a evolução da história da luta pelo direito a igualdade trouxe grande contribuição para a qualidade de vida e para a inserção da criança negra na escola. Entretanto, tornar a criança negra um ser com direitos assegurados e com seu desenvolvimento pleno, torna-se ainda custoso na medida em que a mistificação de conceitos se acentua na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANJOS, G. A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, 2013.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.
- CASTRO, M. G. B. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.
- CORDEIRO, A. P.; PENITENTE, L. A. A. Questões teóricas metodológicas das pesquisas com crianças: Algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr., 2014.
- CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p.443-464, 2005.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Editora da USP, 1965.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. De B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: Marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar., 2012.

GOLDMANN, L. **O que é sociologia**. São Paulo: Difel, 1986.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, June 2003.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O quesito cor no Censo de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MARQUES, N. P. **A criança como sujeito da pesquisa: uma análise da sua produção acadêmica (1988-2011)**. 07/02/2013. 254f. Monografia – Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NAKAYAMA, K. A. F. P.; GOMES, F. C.; MORUZZI A. B. **Representações da Criança Negra na década de 1970 e 1980: Um estudo sobre a “Revista Pedagógica Brasileira: Técnicas de Ensino” e “Nova Escola”**.

IV Seminário Internacional “Educação Infantil e Pós-Estruturalismo”. São Carlos, 2015, p. 368.

OLIVEIRA, F. ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

O TICO-TICO. Rio de Janeiro, n. 1.265-2097, ano 1930-1961. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/tico-tico/153079>. Acesso: 07 ago. 2018.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, A. M. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar**: as relações raciais entre alunos negros e não negros. Coleção educação e relações raciais. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, Portugal, 1997.

SARMENTO, M. J. Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p.9-30, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.91, 2005, p. 361-378.

SILVEIRA, G. L. B. **Os balões n’O Tico-Tico**: esqueceram de desenhar? Disponível em: <http://revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/19/19>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno Pesquisa**, n.112, 2001, p.7-31.

VERGUEIRO, W. **Você Sabia? Turma da Mônica**: Uma revista de quadrinhos com finalidades educativas. 2005. Disponível em: www.omelete.com.br/quadrinhos/ivoce-sabia-turma-da-monica/uma-revista-de-quadrinhos-com-finalidades-educativas. Acesso em: 09 set. 2019.

VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. **A postura educativa de O Tico-Tico**: Uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42300/45971>. Acesso em: 14 abr. 2019.

VIRNO, P. Infância e pensamento crítico. **Imprópria: política e pensamento crítico**, Lisboa, n. 2, 2012.

PATRIMONIALISMO E FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Ana Paula Peruzzi¹
Paulo Rogério da Silva²

INTRODUÇÃO

Uma das melhores maneiras de se compreender a estrutura nevrálgica de um determinado Estado é questionando onde se encontra a sua soberania política. Mas temos aqui um dilema, pois, para isso, torna-se imprescindível lançar mão dos processos histórico-sociais e políticos que de fato constituíram a soberania daquele determinado Estado.

Nesse sentido, o objetivo do texto é esclarecer o complexo processo que formou o Estado brasileiro, cujo desenvolvimento não foi claro, bem como ainda não é para muitos brasileiros, que, ao falar sobre o assunto, cometem frequentes, porém, graves equívocos que comprometem ou reduzem a singularidade política do país a meros conjuntos de frases veiculadas. Para tanto, tentaremos percorrer duas etapas:

a) Em primeiro lugar, caracterizar o estilo burocrático patrimonialista que se fez presente no processo de formação do Estado brasileiro.

b) Em seguida, abordar aspectos pontuais da política brasileira, como a formação de uma elite restrita, burocracia centralizadora e cooptação política.

A HERANÇA PATRIMONIALISTA DO ESTADO BRASILEIRO

Um dos aspectos relevantes para a análise da política brasileira encontra-se na retomada da história da colonização portuguesa, com o objetivo perceber quais elementos são fundamentais para a

¹ Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos-SP.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Subjetividade”. Membro do grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (UFSCar). Professor de Filosofia, História e Educação na Educação Básica e no Ensino Superior.

compreensão do processo de formação da política brasileira imperial e republicana. De modo geral, para tais autores, a colonização portuguesa influenciou diretamente o tipo de formação política e cidadã da então colônia brasileira. Holanda (2005, p.40), em seu *Raízes do Brasil*, afirma o seguinte:

No caso brasileiro, a verdade, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo o quanto nos separa. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual da nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma.

Nas palavras de Schwartzman (1988, p.40), tentando descrever as origens das ações centralizadoras neopatrimonialistas herdadas de Portugal, diz:

O processo de ocupação espacial do Brasil deve ser visto a partir do entendimento da própria história portuguesa, que parece jamais ter apresentado a estrutura descentralizada característica do tipo europeu clássico de organização feudal.

Faoro (1994, p.23), por sua vez, buscando responder se de fato existe ou não um pensamento político no Brasil, fala abertamente:

O pensamento político brasileiro, na sua origem, é o pensamento político português. A colônia – a conquista, como se dizia nos documentos oficiais – prolonga a metrópole, interiorizada, geograficamente a partir de 1808, culturalmente em cada ato político, desde a integração da primeira à última.

Fernando Uricoechea, em seu *Minotauro Imperial*, tem uma posição semelhante:

Historicamente, as classes dominantes e as instituições políticas brasileiras têm uma textura e uma qualidade tão singulares quanto a sociedade a que pertenceram. Esta sociedade [portuguesa] ajudou a moldar sua identidade e essência e, ao fazê-lo, deixou sua impressão no comportamento, organização e cultura típico delas. Assim, a gênese delas não é fortuita, mas tem uma história longa, dilatada, secular, necessária: a história colonial que precedeu o [período] monárquico do século XIX, cujas raízes nativas remontam aos anos de 1520 (URICOECHEA, 1978, p. 23).

Enfim, a tese de que a colonização portuguesa alterou o ideário político do Brasil pré-monárquico é um dado incontestável. No entanto, o que nem todos concordam é se esta influência ajudou ou atrapalhou a formação política brasileira. Num extremo há opiniões que tentam observar aspectos positivos na colonização portuguesa ibero-americana (Richard Morse), no outro extremo, opiniões que julgam que a colonização portuguesa obscureceu os futuros promissores do Brasil (Raymundo Faoro) e, por fim, num plano intermediário, em diferentes proporções, opiniões que apontam tanto aspectos positivos como negativos nesse processo (Vianna, Holanda, Uricoechea, Schwartzman, Carvalho e outros).

Richard Morse, em seu *Espelho de Próspero*, tem como objetivo fazer uma análise diferenciada da história e situação da colonização da América, confrontando a origem de dois mundos ou de duas formações ideológicas distintas: a Ibero-América, de origem espanhola e portuguesa, e a Anglo-América, de origem predominantemente inglesa (MORSE, 1988).

Na opinião do autor, a colonização Ibero-americana não pode ser considerada como atrasada, subjugada a uma condição de inferioridade e dependência à Anglo-América. A tese de Morse é justamente compreender que a Ibero-América e a Anglo-América tiveram fundações e colonizações diferentes e singulares, em vista de determinadas opções e escolhas realizadas em sua pré-história:

Leituras recentes de *A Tempestade* de Shakespeare sugerem que Próspero não era um intelectual benevolente e sagaz, mas sim o colonizador paranoico de uma ilha encantada, a quem o dramaturgo teria profeticamente identificado na aurora e na expansão europeia do ultramar. Seguindo essa interpretação, Próspero se torna, no meu ensaio, os 'prósperos' Estados Unidos. Resguardando-me, tanto quanto possível, do tom recriminatório que domina o 'diálogo' norte-sul de ambos os lados, pretendo considerar as Américas do Sul não como vítima, paciente ou 'problema', mas como uma imagem especular na qual a Anglo-América poderá reconhecer as suas próprias enfermidades e os seus 'problemas'. É sabido que um espelho de uma imagem invertida. Embora as Américas do Norte e do Sul se alimentem de fontes da civilização ocidental que são familiares a ambas, seus legados específicos correspondem a um anverso e um reverso. Assim a metáfora do espelho parece-me apropriada ao caso (MORSE, 1988, p. 13).

Desta forma, não há motivos para se falar em inferioridade ou atraso. Pelo contrário, no processo evolutivo da história das duas

colonizações, Morse afirma que na pré-história do Novo Mundo, a colonização Ibero-americana estava num estágio mais avançado do que o Anglo-americana: “a pré-história europeia, completamente achatada, torna-se o pano de fundo para o importante século da colonização do Novo Mundo, que revelou que a Espanha e Portugal estavam no outono e a Inglaterra na primavera do poder mundial” (MORSE, 1988, p. 21).

Já para Faoro (1994; 2000), a colonização portuguesa foi responsável por transferir para a colônia as consequências de suas opções políticas e econômicas que desembocaram num estrutural atraso para ambas as nações. Na obra “*Existe um Pensamento Político Brasileiro?*”, Faoro inicia sua reflexão tendo como ponto de partida a Revolução da dinastia de Avis (1385), que, dentre tantos elementos importantes, afirma trazer em seu bojo as raízes da revolução burguesa, fundada na política marítima, “o germe da descoberta do globo e da expansão do mercado” (FAORO, 1994, p. 19).

No entanto, Faoro observa a frustração de um projeto burguês e renascentista, pós-revolução de Avis, perante o tradicionalismo político que acabou predominando no reino e que, ao invés de incentivar uma revolução burguesa, optou em financiar novas descobertas marítimas. A partir de então, Faoro passa a descrever as escolhas políticas do pensamento português, que, perante seu processo de formação, tinha dois caminhos à sua frente: um deles prescindiria da cultura marítima e o levaria ao “pensamento moderno europeu”, de vertente industrial e burguesa; o outro, o caminho do tradicionalismo político, que prescindiria da cultura renascentista europeia e da burguesia local e o levaria ao “reino cadaveroso”. O problema é que Portugal optou pelo segundo caminho, sepultando de uma vez por todas o seu futuro e o futuro do Brasil (FAORO, 1994, p. 24-25).

Com isso, segundo Faoro, o Reino de Portugal passou a se isolar cada vez mais do restante da Europa em virtude de suas escolhas políticas. Pelo fato de não ter constituído uma economia interna consistente, de iniciativa privada – que, na verdade, foi constantemente barrada pelos interesses públicos da Coroa –, Portugal começou a ter dificuldades financeiras a partir do momento em que o negócio com as Índias entra em crise. Para agravar mais ainda a situação e decretar “a definitiva vitória do reino cadaveroso”, o tradicionalismo político ganhou cada vez mais força, barrando assim qualquer esforço humanista no reino (FAORO, p. 1994, p. 28).

Na obra *Os Donos do Poder*, Faoro continua com seu tom pessimista, afirmando que, após um curto momento de euforia, promovida pela Revolução de Avis, aos poucos o progresso econômico foi se incrustando no reino. Ao ferir a iniciativa privada e a redimensionar uma burocracia estamental (e não racional-legal), a Coroa acabou barrando o crescimento e a revolução industrial burguesa no reino, formando um capitalismo nacional e patrimonialista, que se voltou à subsistência da corte e não à circulação do capital, fadado assim a agonizar ao longo dos próximos séculos. Para o autor, nem o açúcar do Brasil, nem o ouro de Minas Gerais ou os escravos africanos poderiam salvar um sistema econômico que já estava comprometido e fadado a fracassar em suas bases. Confira um trecho significativo:

Esta realidade, impedindo a calculabilidade e a racionalidade, tem efeito estabilizador sobre a economia. Dela, com seu arbítrio e seu desperdício de consumo, não flui o capitalismo industrial, nem com este se compatibiliza. O capitalismo possível será o politicamente orientado – a empresa do príncipe para alegria da corte e do estado-maior de domínio que a aprisiona. A indústria, a agricultura, a produção, a colonização será obra do soberano, por ele orientada, evocada, estimulada, do alto, em benefício nominal da nação. [...] Todo o influxo externo, de produção de bens ou de aquisição de técnicas, sofre o efeito triturador e nacionalizador do estamento, que retarda a modernização do país. A árvore, submetida ao oxigênio viciado de estufa, não perece; produz sempre os mesmos frutos, cada vez mais pecos, sem polpa, amarelos. Enquanto o mundo corre o seu destino, a Península Ibérica, mesmo túrgida com as colônias americanas, para as quais transferirá sua herança política e administrativa, esfria e se congela. A nobreza funcionária, pobre de horizontes mais amplos, teimosamente empenhada em viver o seu estilo de vida, amortalha-se nas roupas de conquista, mumifica-se com a própria carne. [...] O mercantilismo, que arrastara o Estado a mercadejar, devorava-se a si próprio, comendo a cauda – impedindo o setor particular de florescer, ele submete a fidalguia a uma perigosa dieta, entre a fome e a morte. A crise, atingindo a nobreza, fere todo o reino, sobre o qual ela incrusta suas unhas envenenadas. Nem o açúcar do Brasil, nem o escravo africano, nem o ouro de Minas Gerais – nada salvará este mundo, condenado à mansa agonia de muitos séculos (FAORO, 2000, p. 96-97).

Com isso, fica claro para Faoro (2000) que, na história do Brasil, houve a formação de uma herança estamental que acabou concentrando o poder nas mãos de uma minoria. Trata-se, portanto, de uma herança encrustada, que se projetou numa camada institucional atrasada e numa elite aristocrática sem autonomia. Logo, as nações e colônias que estiveram presas a este estamento congelado

português foram impedidas de uma modernização adequada. E isso pelos seguintes motivos:

a) Porque o Estado brasileiro historicamente passou por um tipo de modernização imposta do alto e pelos interesses da minoria, que não têm noção do atraso que estão atraindo para si (FAORO, 2000).

b) Porque o Estado brasileiro sempre optou por uma modernização alternativa e aquém daquela que redimensionou as sociedades europeias nos séculos XVIII e XIX (FAORO, 2000).

c) Porque o Estado brasileiro passou por uma modernização sem burguesia, ou seja, pelo viés da adaptação de um Iluminismo pomalino ausente de luzes liberais, para assim promover um projeto de progresso amorfo e sepultado nos ideais estéreis de um patrimonialismo absolutista (FAORO, 2000).

Vianna (1987), Uricoechea (1978) e Schwartzman (1988) também demonstram reflexões interessantes sobre esse aspecto, que, em geral, e guardadas as devidas proporções, acabam afirmando a existência de uma espécie de hibridismo como resultado da síntese de elementos racionais e tradicionais, decorrentes da colonização portuguesa e do processo de formação da política brasileira.

Segundo Vianna (1987), a colonização portuguesa legou para o Brasil uma combinação de patriarcalismo, não mais identificado nos aspectos urbanos da metrópole, mais de cunho ruralista, porém, despótico, que transformou a estável e potencial hierarquia feudal numa forma de feudalismo mal-acabado, remendado, cujas consequências mais marcantes foram: a crença na onipotência do Estado, a ausência de uma consciência nacional, a criação de clãs e a cultura da patronagem e do clientelismo:

Eis aí a particularidade nossa, a particularidade da nossa organização social: todas essas classes rurais, que vemos, no ponto de vista dos interesses econômicos, separadas, desarticuladas, pulverizadas, integram-se na mais íntima independência, para os efeitos políticos. O que nem o meio físico, nem o meio econômico podem criar de uma forma estável, à semelhança do que acontece no Ocidente, cria-o a patronagem política, a solidariedade entre as classes inferiores e a nobreza rural (VIANNA, 1987, p. 144).

Fernando Uricoechea, na obra *Minotauro Imperial*, também afirma uma ideia semelhante ao defender a tese do hibridismo político do Estado brasileiro: a grande peculiaridade da formação política do Brasil, na realidade, é que ele conseguiu fundir, no seu processo de

formação, tanto elementos modernos como também, ao mesmo tempo, formas de governo tradicionais, através de cooptações administrativas com o poder local (URICOECHEA, 1978).

Noutras palavras, a política brasileira adaptou o legado burocrático português a elementos próprios da administração local, constituindo, assim, uma formação híbrida própria, tal qual a figura mítica do Minotauro – metade homem, metade quadrúpede. Com isso, tendo como base teórica Max Weber, Uricoechea afirma nesse processo o surgimento de uma “burocracia patrimonial”:

Ao final da era colonial, o estado brasileiro, num modo tipicamente patrimonial, exibiu uma combinação de, por um lado, uma autoridade altamente centralizada em cujo topo estava o monarca português e as camadas mais elevadas, burocratizadas, da administração real, e, de outro lado, um poder altamente descentralizado, monopolizado pelos senhores da terra na sua capacidade de autoridades delegatórias de funções patrimoniais (URICOECHEA, 1978, p. 49).

Para Uricoechea (1982b), essa ideia de burocracia patrimonial consegue representar a formação política brasileira de forma mais adequada dos que os conceitos de “estamento burocrático”, de Raymundo Faoro, e de “clã”, de Oliveira Vianna. O próprio Weber, no texto *A Psicologia Social das Religiões Sociais*, admite que, em determinados contextos, há sim a possibilidade de um hibridismo racional-tradicional:

Seremos forçados, repetidamente, a criar expressões como ‘burocracia patrimonial’ para deixar bem claro que os traços característicos do respectivo fenômeno pertencem em parte à forma racional de domínio, ao passo que outros traços pertencem à forma tradicionalista de domínio, neste caso à dos estamentos (WEBER, 1982b, p. 344).

Já as considerações de Schwartzman (1988), em seu livro *As Bases do Autoritarismo Brasileiro*, têm como ponto de partida a tese levantada por Raymundo Faoro, procurando entender a formação histórica do Brasil a partir de uma polarização estrutural e política, no qual há, de um lado, a existência do Estado patrimonial e de sua burocracia estatal asfixiante e, do outro lado, a sociedade civil coagida, dominada e intimidada pela máquina estatal centralizadora:

É pela perspectiva weberiana que podemos ver que o Estado brasileiro tem como característica histórica predominante sua dimensão neopatrimonial, que é uma

forma de dominação política gerada no processo de transição para a modernidade com o passivo de uma burocracia administrativa pesada e uma sociedade civil [...] fraca e pouco articulada. [...] Não se trata de afirmar que, no Brasil, o Estado é tudo e a sociedade nada. O que se trata é de entender os padrões de relacionamento entre Estado e sociedade, que no Brasil tem se caracterizado, através dos séculos, por uma burocracia estatal pesada, todo-poderosa, mas ineficiente e pouco ágil, e uma sociedade acovardada, submetida, mas, por isto mesmo, fugidia e frequentemente rebelde (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

Segundo o autor, esse padrão de predomínio do Estado fez com que se caracterizassem historicamente duas características predominantes:

a) Em primeiro lugar, baseado na ideia de ‘estamentos burocráticos’ de Faoro, o Estado ganha um status de sistema burocrático e administrativo, chamado de neopatrimonialista (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

b) Em segundo lugar, a partir do momento que se moderniza essa estrutura burocrática estamental, surge então uma segunda característica: o despotismo burocrático (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

O grande objetivo de Schwartzman (1988) é tentar justamente fazer uma reflexão sobre a ideia de Estado neopatrimonial da atualidade, levando em consideração todo seu aparato burocrático e poder centralizador:

O objetivo [...] é discutir essas questões em nível conceitual, para aplinar o caminho à análise posterior. Nele, chegaremos à conclusão de que a análise política contemporânea deve recuperar o conceito de patrimonialismo, que, embora utilizado por Max Weber sobretudo para se referir a sociedades tradicionais de determinado tipo, parece-nos de grande atualidade e importância. A expressão ‘neopatrimonialismo’ talvez seja adequada para aplicar-se ao sentido atual do conceito, como veremos mais adiante (SCHWARTZMAN, 1988, p. 53).

O autor apresenta o conceito de patrimonialismo partindo da concepção weberiana: “O termo ‘patrimonialismo’ – um conceito fundamental na sociologia de Max Weber – é usado para se referir a formas de dominação política em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada” (1988, p. 57). Desta maneira, para o autor, o conceito de Estado Patrimonial define-se como aquele que procura dominar todos os setores civis da sociedade como se fossem extensões estatais, centralizando, assim, suas ações e impedindo, com isso, o aparecimento de forças autônomas.

No entanto, adverte Schwartzman (1988), apesar de semelhantes, não se pode confundir patrimonialismo com feudalismo. Para isso, duas diferenças se fazem presentes: primeiro, em vista da maior concentração do poder discricionário que se faz presente nos sistemas patrimoniais; segundo, pelo vínculo de dependência que se cria com a dominação patriarcal e patrimonial (dependência radical essa que não se observa entre rei e senhores feudais):

É precisamente neste sentido que os estados modernos que se formaram à margem da revolução burguesa podem ser considerados patrimoniais. Este patrimonialismo moderno, ou neopatrimonialismo, não é simplesmente uma forma de sobrevivência de estruturas tradicionais em sociedades contemporâneas, mas uma forma bastante atual de dominação política por um estrato social sem propriedades e que não tem honra social por mérito próprio, ou seja, pela burocracia e a chamada classe política (SCHWARTZMAN, 1988, p. 59).

Portanto, ao falar de patrimonialismo moderno, o autor substitui o seu caráter tradicional e medievo por uma caracterização burocrático-legal-racional, próprio de uma sociedade que aderiu apenas em partes o processo de formação dos Estados modernos. Ou seja, em tais sociedades, como a brasileira, a relação de poder ainda continua sendo absoluta e patrimonialista, porém, agora, sintetizada nos padrões burocráticos das sociedades europeias. Mais uma vez, observa-se um hibridismo decorrente da colonização portuguesa:

Parece razoavelmente claro [...] que o patrimonialismo do tipo europeu ocidental, no período dos regimes absolutistas, era bastante diferente das outras versões. A principal diferença consiste no fato de que o patrimonialismo europeu ocidental se apoiava no surgimento da burguesia, no final do processo, o sistema de dominação legal, herdeiro dos regimes absolutistas, era fortemente contratual e bem apropriado ao capitalismo moderno. [...] Esses Estados [brasileiros] são, é certo, capazes de se modernizar e racionalizar sua burocracia, mas sua base de poder e seus sistemas políticos serão, necessariamente, bem diferentes dos das democracias ocidentais (SCHWARTZMAN, 1988, p. 64-65).

Com isso, fica evidente a impossibilidade de compreensão do Estado brasileiro a partir de matrizes europeias e modernas, tipicamente de vertente inglesa ou francesa. A revolução política pela qual passou o Brasil, apesar das características burocráticas presentes em sua formação patrimonialista, não consegue traduzir nem uma formação estatal feudalista, nem uma formação estatal abstrata racional-legal.

Como, no entanto, o Estado de hoje não é a mesma coisa do que o Estado do século XVIII, da mesma forma que o Estado brasileiro é profundamente distinto do Estado francês, ou soviético, torna-se necessário deixar de lado essa tradição do pensamento liberal e partir para uma perspectiva que tome em conta essas variações (SCHWARTZMAN, 1988, p. 59).

O que há no ideário político brasileiro é uma formação amalgamada de características maquiavélicas, inerentes a um Leviatã soberano sem pacto, personalizado até as últimas consequências e bem focado nos interesses burocráticos que melhor representam os interesses de uma pequena elite privilegiada da sociedade, que jura, acima de tudo, estar preocupada com a modernização do país.

ASPECTOS PONTUAIS DA FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

O objetivo aqui não é comparar matrizes políticas europeias e brasileiras, pois, como diz Morse (1988), o que se deve promover é a singularidade das escolhas políticas (Ibero-americana e anglo-americana) e não a sua hierarquização ou confronto. Desta maneira, com o intuito de melhor compreender a singularidade política brasileira, algumas correlações serão realizadas.

Foram apresentadas anteriormente quatro características do processo de formação do Estado Moderno europeu: a soberania, a burocracia racional-legal, a despersonalização e a despatrimonialização. Levando em consideração esses elementos, é possível encontrar alguns aspectos esclarecedores do contexto político brasileiro.

Com relação ao primeiro aspecto, sem dúvida alguma que o Estado brasileiro é soberano. Disso não há dúvidas. E qual seria então a diferença? O contraste ideológico com o modelo de soberania veiculado na Europa reside justamente no caráter pessoal e passional das lideranças que assumem os cargos soberanos. A ideia de soberania como algo público despersonalizado, em caráter de investidura, que faz dos governantes apenas representantes e administradores do poder e não os seus donos, durante muito tempo foi mal compreendido na política brasileira: “O poder – a soberania nominalmente popular – tem donos, que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignara e pobre” (FAORO, 2000, p. 379). Pode-se dizer que a soberania política brasileira está muito mais próxima da autoridade do *Príncipe* de Maquiavel, que reduz ao governante a

autoridade que deveria ser impessoal, do que da soberania do Leviatã, que abstrai a personificação natural, particular e pessoal em personificação artificial, universal e impessoal.

Segundo Carvalho (1996), a soberania representativa do Brasil, em especial no período imperial, ficou reduzida a um clube de elite que, durante muito tempo, manteve o poder em suas mãos. Para o autor, a circulação por cargos era uma forma de manter o poder do ‘clube’ nas mãos das mesmas pessoas e, com isso, não correr o risco de fragmentar os ideais políticos do Estado imperial.

Para se ter uma ideia da seletividade do clube e da mobilidade interna, basta dizer que durante os 67 anos que durou o Império elegeram-se 235 senadores e foram nomeados 219 ministros e 72 conselheiros de Estado (contando apenas o segundo Conselho), num total de 526 posições, que foram preenchidas por apenas 342 pessoas (CARVALHO, 1996, p. 112).

Segundo Carvalho (1996), o itinerário daquele que aspirava à carreira política imperial tinha como ponto de partida o diploma em cursos superiores, de preferência Direito. Assim, com a titulação adequada, com o apoio da família, bem como a indicação de um patrono de destaque no cenário nacional ou provincial, aos poucos o indivíduo ia progredindo no cenário político imperial. O fato é que a carreira política da elite imperial não era fácil, mas uma vez dentro do clube, era também muito difícil sair dele (CARVALHO, 1996). Com isso, o que o autor percebeu foi um projeto de formação de uma elite restrita, cuja soberania pudesse estar nas mãos de poucos e, se possível, dos mesmos, em consonância com a velha tática centralizadora da colonização portuguesa: privilegiar o centro e abafar a autonomia das periferias.

Os dados apresentados sobre educação, ocupação e carreira política permitem-nos concluir que existiu no Brasil um grupo especial de políticos distinto do que se formou nos outros países da América Latina. A especificidade desse grupo muito provavelmente não era devida à origem social. Ela se prendia à socialização e treinamento deliberadamente introduzidos para garantir determinada concepção de Estado e capacidade de governo. Tanto liberais como conservadores, nos períodos turbulentos de consolidação do poder, quando várias alternativas se colocavam como viáveis politicamente, concordavam em alguns pontos básicos referentes à manutenção da unidade do país, à condenação de governos militares de estilo caudilhesco e absolutista, à defesa do sistema representativo, à manutenção da monarquia e, sem dúvida, também à necessidade de preservar a escravidão (CARVALHO, 1996, p. 124).

Sobre a burocracia, a despersonalização e a despatrimonialização do poder, não poderia haver elemento mais contrastante do que lançar mão dos processos estratégicos do Estado patrimonial: a cooptação, o clientelismo, o coronelismo e o mandonismo. Trata-se de processos de vertente amplamente patrimonial, que, como o próprio nome já diz, ao contrário do processo de despatrimonialização e despersonalização, tende a confundir ou a não separar rigorosamente as esferas de atividade públicas e privadas. Com isso, a ideia da formação de um Estado abstrato fica comprometida, pois boa parte dos esforços burocráticos da administração estatal passava pelo viés dos interesses pessoais. Schwartzman (1988), para falar da cooptação e do clientelismo, faz alguns comentários sobre as contradições estruturais e burocráticas do Estado patrimonial moderno: a estrutura patrimonial moderna, pelo fato de ser também amplamente burocrática, tende a crescer; no entanto, ao crescer e se tornar mais complexa, tende a se subdividir, tornando-se assim uma ameaça constante para o poder central e seu caráter autoritarista:

À medida que cresce o domínio patrimonial, também cresce a necessidade de se delegar poderes e autoridade, ao mesmo tempo em que se reduz a factibilidade do controle central. Além disso, os mantenedores da delegação patrimonial tendem a receber seus postos como prebendas políticas e a usá-los como propriedade particular (SCHWARTZMAN, 1988, p. 63-64).

Logo, como já apresentado acima, a maneira que o Estado neopatrimonial se utiliza para evitar essa subdivisão e uma eventual descentralização de sua autoridade é através da cooptação política, um recurso estratégico que, através de favores, prestações de serviços, empregos, etc., visa anular possíveis forças autônomas ou até impedir que elas se afirmem perante o poder central:

No caso brasileiro, a coexistência de um Estado com fortes características neopatrimoniais levou, no passado, à tentativa de organização da sociedade em termos corporativos tradicionais, criando uma estrutura legal de enquadramento e representação de classes que perdura até hoje. Ao mesmo tempo, no entanto, o mercado se expandia, a sociedade se tornava mais complexa, e formas autônomas de organização e participação política eram criadas. O termo 'cooptação política', utilizado neste livro, busca captar o tipo de relacionamento entre estes dois sistemas de participação, ou seja, o processo pelo qual o Estado tratava, e ainda trata, de submeter à sua tutela formas autônomas de participação (SCHWARTZMAN, 1988, p. 67).

Como exemplo histórico de cooptação, Schwartzman (1998) cita o caso do Ministério do Trabalho, do Sistema Previdenciário e do PTB: “uma parte importante do sistema de cooptação criado a partir do regime Vargas foi o Ministério do Trabalho e o sistema previdenciário, mais tarde transformados em capital político do Partido Trabalhista Brasileiro” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 67). Com isso, fica evidente para o autor a existência de um Estado forte e soberano, porém centralizador, patrimonialista, cerceador das autonomias populares, cuja estratégia é acordo cooptativo entre a burocracia administrativa e as lideranças locais:

A existência de Estado forte centralizado e de tipo patrimonial impediu a emergência de grupos políticos autônomos, não permitiu o estabelecimento de mecanismos de disputa política através de negociações diretas e estimulou a criação de relações de dependência entre o Estado central e os diversos grupos sociais, cada qual buscando seus privilégios especiais em um contexto de dependência e subordinação (SCHWARTZMAN, 1988, p. 67-68).

Carvalho (1996) segue um itinerário semelhante à Schwartzman (1988) ao tentar apresentar a cooptação política como forma de manutenção da burocracia e centralização do poder. Apesar de patrimonial, o Estado brasileiro imperial possuía uma estrutura burocrática muito complexa.

Aliás, para Carvalho (1996, p. 129), a burocracia era a forma mais legítima da vocação das elites imperiais: a elite política imperial tinha um relacionamento estreito com a burocracia estatal, tanto é que, “Joaquim Nabuco desenvolve o argumento de que a escravidão, ao fechar alternativas econômicas para grande parte da população livre, fazia com que o funcionalismo público se tornasse a vocação de todos”. Isso quer dizer que só tinha perspectiva de futuro aquele que adentrasse na burocracia estatal.

Na observação do autor, o corpo burocrático da elite imperial poderia ser compreendido de dois modos: verticalmente (por estratificação de funções) e horizontalmente (por estratificação salarial, hierárquica e social). Tanto no caso da estratificação vertical como na horizontal, Carvalho apresenta uma divisão por setores: o Civil, o Eclesiástico e o Militar. Cada setor possui uma estratificação própria, que depende do grau de profissionalização e do grau da natureza política das atribuições do indivíduo.

Para melhor compreender essa estratificação interna de cada setor, Carvalho organiza no corpo burocrático níveis hierárquicos distintos: Burocracia Política, Burocracia Diretorial, Burocracia Auxiliar e Burocracia Proletária. A conclusão do autor é a seguinte: a) alguns setores como o militar, o judiciário (parte do civil) e eclesiástico conseguiram maior unidade institucional, fornecendo, portanto, mais membros à elite política; b) quando mais se desce os níveis da burocracia, menor é o salário; c) quanto mais se sobe os níveis da burocracia, menor é a quantidade de pessoas nos cargos. Ou seja, poucos ganham muito e muitos ganham pouco (CARVALHO, 1996, p. 130-133).

No entanto, para Carvalho, a divisão burocrática também poderia acontecer ocorrer em níveis geográficos: Central, Provincial e Local. Para melhor compreender como acontecia esse processo, o autor analisa as burocracias que giravam em torno de três funções básicas do Estado: controle (realizado pelos aparelhos judicial, policial e militar), extração de recursos (realizado pelo Ministério da Fazenda) e distribuição dos recursos (realizado Ministério do Império e da Agricultura e Obras Públicas). O primeiro tipo de ação o autor chamou de Burocracia Coercitiva, o segundo de Burocracia Extrativa e o terceiro de Burocracia Distributiva (CARVALHO, 1996, p. 134-136).

Analisando esse processo burocrático, Carvalho percebeu uma espécie de acúmulo excessivo no nível nacional na Burocracia Distributiva, porém praticamente nenhum cargo representativo no nível local. Com a ausência de um poder executivo municipal independente do legislativo, a ação distributiva ficava na dependência da iniciativa dos líderes locais. Isso mostra o quanto o sistema político brasileiro (ao contrário do governo americano) depende da centralização do funcionalismo público:

As afirmações de Uruguai têm validade plena no que se refere às tarefas distributivas ligadas ao desenvolvimento social, à promoção da educação e da saúde, e do desenvolvimento econômico, como a construção de obras públicas, a assistência técnica e creditícia, etc. Para tais tarefas, a ação do governo central parava nas capitais das províncias, com as únicas exceções dos serviços de correios e das incipientes estradas de ferro. Os únicos agentes do governo central no nível local eram os párocos que, no entanto, se limitavam às tarefas de registro de nascimentos, casamentos e óbitos. A ação dos párocos era mais importante na área política-eleitoral do que na administrativa. Os próprios municípios, aliás, não possuíam um Executivo independente do Legislativo. Daí ficar a ação distributiva na dependência da iniciativa dos poderosos locais (CARVALHO, 1996, p. 138).

Para manter essa estrutura burocrática complexa do nacional ao local, Carvalho fala então dos compromissos e das cooptações que o Estado brasileiro se via forçado a fazer com os poderosos locais. Para tanto, faz referência à Weber, mais especificamente aos tipos de administração que o autor chamou de ‘litúrgicos’: “na ausência de suficiente capacidade controladora própria, os governos recorriam ao serviço gratuito de indivíduos ou grupos, em geral proprietários rurais, em troca da confirmação ou concessão de privilégios” (CARVALHO, 1996, p. 142). Em consonância com Uricoechea (1978), Carvalho (1996) cita o exemplo da Guarda Nacional e a nomeação de inspetores e delegados de polícia em troca de apoio político.

No entanto, uma argumentação clássica com relação à cooptação e ao clientelismo é realizada por Victor Nunes Leal, ao apresentar os conceitos de coronelismo e mandonismo. Em sua obra *Coronelismo, Enxada e Voto*, Leal tenta compreender e expor a relação existente entre o regime político representativo e as lideranças locais, cooptadas por privilégios políticos em troca de eleitores locais. Para Leal, o coronelismo é basicamente a troca de favores entre poder público e chefes locais, cuja referência primeira é prestar serviços para a política local dos coronéis em troca de seus eleitores cativos:

Por isso mesmo, o ‘coronelismo’ é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores da terra. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece base de sustentação das manifestações do poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil (LEAL, 1975, p. 20).

O aspecto fundamental que predomina na figura do “coronel” é o da liderança³. Entra aqui um aspecto, até então, não falado: do eleitorado de cabresto. Neste contexto, o coronel é aquele que garante a votação e a eleição dos seus candidatos protegidos (voto de cabresto), que, por sua vez, têm a função de apoiar os interesses do

³ Segundo Leal (1975), o termo “coronelismo” vem da extinta Guarda Nacional do Império que lutou nas Guerras do Paraguai (1851) e Uruguai (1870) e, com a Proclamação da República, foi abolida com a República Velha. A Guarda Nacional era comum em toda cidade, cujo posto de coronel era dedicado ao chefe político do município, que poderia ser algum rico fazendeiro ou comerciante. Com o tempo, mesmo após a extinção da Guarda Imperial (1922), o termo coronel ainda continuou sendo usado para designar aquele indivíduo poderoso que coordena e manda na política da cidade.

coronel no poder central, recebendo assim, dos seus candidatos eleitos cargos, novas cooptações, verbas, melhorias locais, como estradas, escolas, obras públicas, etc. Quanto maior é o lote de votos de cabresto, isto é, quanto maior é o grupo de eleitores que o coronel domina, maior é o seu prestígio político no poder central:

Qualquer que seja, entretanto, o chefe municipal, o elemento primário desse tipo de liderança é o ‘coronel’, que comanda discricionariamente um lote considerável de votos de cabresto. A força eleitoral empresta-lhe prestígio político, natural coroamento de sua privilegiada situação econômica e social de dono de terras (LEAL, 1975, p. 23).

O coronel é muito mais do que um simples representante político; ele é a figura paternalista e patrimonialista da liderança local: através de serviços assistenciais (remédios, alimentação, trabalho, etc.), ele faz a mediação com o poder público central (que se encontra ausente), atuando assim como autoridade e conselheiro local. Portanto, não obedecer às ordens do coronel é perder a segurança de todos os benefícios que ele traz para a cidade: “Exerce, por exemplo, uma ampla jurisdição sobre seus dependentes, compondo rixas e desavenças e proferindo, às vezes, verdadeiros arbitramentos, que os interessados respeitam” (LEAL, 1975, p. 23).

A figura do coronel é de extrema importância para a população pobre e ignorante dos seus direitos políticos; o sertanejo tem medo de cogitar a hipótese da falta do coronel, afinal de contas, tudo depende dele. Para quem nada tem, receber inúmeros benefícios públicos faz dele um herói:

A escola, a estrada, o correio, o telégrafo, a ferrovia, a igreja, o posto de saúde, o hospital, o clube, o campo de *foot-ball*, a linha de tiro, a luz elétrica, e rede de esgotos, a água encanada – tudo exige o seu esforço, às vezes um penoso esforço que chega ao heroísmo. É com essas realizações de utilidade pública, algumas das quais dependem só do seu empenho e prestígio político, enquanto outras podem requerer contribuições pessoais suas e dos seus amigos, é com elas que, em grande parte, o chefe municipal constrói ou conserva sua liderança política (LEAL, 1975, p. 37).

Outro elemento de grande destaque no coronelismo são ‘os favores pessoais de toda ordem’, que reflete justamente a incapacidade administrativa do município, pois grande parte desses favores se concretizava em indicações de cargos públicos. Desta forma, o apoio

político do coronel é um fato crucial tanto para se ganhar uma eleição, como para perseguir os adversários e inimigos da oposição, relações essas que raramente eram cordiais e amigáveis: “a outra face do filhotismo é o mandonismo, que se manifesta na perseguição aos adversários: ‘para os amigos pão, para os inimigos pau’” (LEAL, 1975, p. 39). O compromisso da palavra com o coronel é regra geral: “a regra é ser honrado o compromisso que no município se firma de homem para homem, e a quebra de sua repugna tanto ao chefe local quanto o exaspera a traição de companheiros” (LEAL, 1975, p. 41).

O fato é que a ausência do poder público no município aumenta cada vez mais o poder do coronel, haja vista que é ele que faz o papel de mediador com os poderes públicos. Além do que, a ausência de grupos políticos que representem os interesses dos trabalhadores, deixa para o coronel a responsabilidade de coletar os votos: “a rarefação do poder público em nosso país contribui muito para preservar a ascendência dos ‘coronéis’, já que, por esse motivo, estão em condições de exercer, extraoficialmente, grande número de funções do Estado em relação aos seus dependentes” (LEAL, 1975, p. 42).

Há uma espécie de reciprocidade entre coronel e poder público; um elemento precisa do outro: o coronel oferece votos aos candidatos eleitos e os políticos eleitos oferecem empregos, obras, benefícios públicos ao coronel. Se o coronel não tem votos para oferecer, o governo não retribui os favores; se o governo não retribui os favores, o coronel não tem como manter seu prestígio e, conseqüentemente, a sua quantidade de votos:

É claro, portanto, que os dois aspectos – o prestígio próprio dos ‘coronéis’ e o prestígio de empréstimos que o poder público lhe outorga – são mutuamente dependentes e funcionam ao mesmo tempo como determinantes e determinados. Se a liderança do ‘coronel’ – formada na estrutura agrária do país –, o governo não se sentiria obrigado a um tratamento de reciprocidade, e sem essa reciprocidade a liderança do ‘coronel’ ficaria sensivelmente diminuída (LEAL, 1975, p. 43).

O objetivo do coronel é fazer com que a quantidade dos seus votos seja cada vez mais suficiente para que o Governo tenha em sua lista de prioridades tanto a concretização de favores pessoais (nomeação de cargos estaduais e federais) como de favores públicos (obras para o município) (LEAL, 1975, p. 44-45). Entre os cargos mais importantes para o coronel, está o de delegado e de subdelegado (pois ter a polícia sob sua tutela é sempre um ótimo negócio) (LEAL, 1975, p. 47). É nesse sentido

que, tendo inclusive a polícia e outros cargos administrativos sob sua tutela, há uma falta de autonomia do município que fortalece a autonomia do coronel em termos ‘extralegais’:

Ao lado da falta de autonomia legal [...], os chefes municipais governistas sempre gozaram de uma ampla autonomia extralegal. [...] É justamente nessa autonomia extralegal que consiste a carta-branca que o governo estadual outorga aos correligionários locais, em cumprimento da sua prestação no compromisso típico do ‘coronelismo’ (LEAL, 1975, p. 51).

A consequência mais lógica é, portanto, o cego apoio ou o simples ‘fechamento de olhos’ por parte das autoridades estaduais com relação às ações do coronel. Para Leal (1975), o coronelismo é fruto de uma decadência evidente, pois não passa de uma mesquinha forma de sobrevivência tanto da pobreza das famílias que dele dependem, como também do constante sacrifício da autonomia municipal, que padece em seus representantes legais. Em síntese, segundo o autor, a melhor prova da decadência do coronelismo consiste neste fato: “é do sacrifício da autonomia municipal que ele tem se alimentado para sobreviver” (LEAL, 1975, p. 56).

Enfim, percebe-se, perante os aspectos apresentados, uma forte marca burocrática, sem dúvida alguma de vertente racional weberiana, porém, também uma evidente força patrimonialista, elemento este inerente ao âmbito da autoridade tradicional. Retomando os discursos de Schwartzman (1988), Vianna (1987) e Uricoechea (1978), pode-se perceber, de fato, uma tendência híbrida de elementos modernos e tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande pergunta que se pode fazer é a seguinte: o que se pode esperar de uma formação política com tais qualidades e características? A impressão que se tem é que o Estado brasileiro é fruto de um determinismo cuja origem se encontra nas Caravelas portuguesas. No entanto, acreditar que tudo já estivesse resolvido e traçado na pré-história do Estado brasileiro é, sem dúvida alguma, empobrecer o processo de formação política do Brasil.

É evidente que as influências foram em partes determinantes para a formação de uma elite restrita e de caráter centralizador e patrimonialista; mas afirmar que o Brasil está fadado ao fracasso e ao

atraso porque a colonização portuguesa, num determinado momento de sua história, não celebrou o pacto das revoluções burguesas e, por isso, não desenvolveu um Estado racional-legal aos moldes da Inglaterra e da França, sem dúvida alguma é optar por um discurso reducionista. Quem garante que a matriz racional-legal europeia necessariamente deva ser considerada a única alternativa capaz de oferecer uma solução adequada para a construção de um Estado político? Obviamente que a política burocrático-patrimonialista também não é a melhor opção, porém, querer compreender os fracassos políticos do Brasil como consequência da não aceitação de um itinerário burguês, de vertente racional-legal, é assumir veladamente um discurso neoliberal e de grande ênfase economicista.

Em segundo lugar, em contraposição àqueles que afirmam que o atraso político do Brasil é consequência da ausência de uma ideologia nacional hegemônica e de uma tardia concretização da consciência de identidade nacional, pode-se muito bem, aos moldes da tese de Morse, encontrar neste elemento alguns aspectos que também podem ser positivos, como uma maior flexibilidade e plasticidade, pois, apesar da política brasileira ser hierárquica e altamente conservadora, a ausência de hegemonias ideológicas impede o extremo engessamento de estruturas políticas e sociais, que, em épocas de inúmeras transformações e crises mundiais, acaba conquistando uma maior resiliência e probabilidade de adaptação a um futuro incerto.

O que se poderia, então, esperar de promissor na política brasileira, quando se tem consciência de um histórico de apatia política por parte daqueles que deveriam exercer o papel de cidadania? Para responder a este questionamento, adotamos a argumentação de José Murilo de Carvalho, apresentada no livro *“Bestializados”*. Seria a população brasileira alheia e bestializada, apática politicamente e desarticulada? Ou essa aparente apatia política da população não seria apenas uma reação de malandragem em vista de uma potencial abertura política nunca proporcionada? Bestializado ou bilontra?

Fazendo uso de algumas referências de Carvalho (1997), certamente que – pelo modo como a população se comportou, por exemplo, na revolta da vacina, com inúmeras manifestações de grupos distintos em torno de um objetivo comum –, as falas de Aristides Lobo (“cidadão inativo”), de Couty (“não havia povo no Brasil”) e de Raul Pompéia (“o povo fluminense não existia”) parecem não fazer muito sentido, pois, ao mesmo tempo em que a população carioca do início

da República estava à margem da vida eleitoral, também revelava uma grande iniciativa para a revolta popular. O fato é que, ainda hoje, o povo nem sempre escolhe aquelas vias formais e consagradas para participar politicamente. Portanto, a população não é tão apática e bestializada quanto se pensa.

No final do seu livro, Schwartzman (1988, p. 159) afirma duas possibilidades de representação do quadro político brasileiro:

a) Uma primeira ‘liberal’ e ‘antiestatal’, que defende a legitimação do Estado através de um sistema democrático de representação de interesses, tornando-se capaz tanto para incentivar a iniciativa privada e o capitalismo competitivo, como também para se opor ao autoritarismo político, fruto da política do clientelismo e do favoritismo pessoal;

b) Uma segunda ‘intervencionista’ e ‘centralizadora’, que, diametralmente oposta à primeira, defende a legitimação do Estado por meio de uma política de maximização de objetivos coletivos e nacionais, tornando-se capaz de utilizar as técnicas mais avançadas de planejamento econômico, como também se opor à política representativa que defende os interesses privados e particularistas e a livre iniciativa comercial como uma espécie mascarada de manutenção das desigualdades sociais.

A conclusão apresentada pelo autor parece-nos sóbria, apesar de abrangente. Optar por um modelo político misto, conservando como quadro político aquilo que for positivo para a realidade brasileira: um Estado eficiente e moderno, de ampla sustentação social e de realização de projetos a longo prazo, que, para tanto, deixe de ser, por um lado, patrimonialista e preocupado com sua sobrevivência, como também, por outro lado, esteio de cooptação dos interesses privados.

Enfim, mais do que nunca, é fundamental realçar políticas de inserção e participação popular, a começar pelos bairros e comunidades menores, abertura e divulgação de centros culturais, etc., e, por mais utópico que pareça, uma séria reforma na consciência coletiva, que nos ajude a olhar com mais otimismo para a nossa situação, contexto e história, como também nos auxilie a passar do estado de tutelados para uma condição de inconformismo social. Não importa saber se o brasileiro incorpora ou não a matriz de cidadania europeia; o que importa é que ele tenha consciência do seu lugar e espaço na política brasileira. E conhecê-la, evidentemente, já é um passo importante.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo e clientelismo: uma discussão conceitual. In: CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, pp. 130-150.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- FAORO, Raymundo Faoro. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 1994.
- FAORO, Raymundo Faoro. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de uma República Eclesiástica e Civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 2.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- MORSE, Richard M. **O Espelho de Próspero**: cultura e ideias nas Américas. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SCHWARTZMAN, Simon. **As Bases do Autoritarismo Brasileiro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- URICOECHEA, Fernando. **O Minotauro Imperial**: a burocratização do Estado patrimonial brasileiro no século XIX. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**: populações rurais do Centro-Sul. Niterói: EDUFF, 1987, v. 1.
- WEBER, Max. Burocracia. In: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Introdução e organização de Hans H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão Técnica de Fernando Henrique Cardoso. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982a, p. 229-282.
- WEBER, Max. A Psicologia Social das Religiões Mundiais. In: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Introdução e organização de Hans H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão Técnica de Fernando Henrique Cardoso. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982b, p. 309-346.

OS CONCEITOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE ENCONTRAM O DISPOSITIVO¹

Marcos Antonio Gonçalves dos Santos²

INTRODUÇÃO

O conceito de socialização, central no campo da sociologia, ainda pode ser utilizado para se pensar os processos que ocorrem entre os indivíduos? E entre a cada vez mais complexa relação entre o indivíduo e a sociedade? O conceito de sociabilidade seria uma alternativa ao conceito de socialização? Em que ele consiste e por que utilizá-lo? Com base nesses breves questionamentos, estão desenvolvidas nesse texto algumas considerações e reflexões sobre tais conceitos, tendo como perspectiva teórica a Sociologia da Infância. Além disso, proporemos a articulação do conceito de dispositivo desenvolvido por Michel Foucault (1926-1984) ao longo de suas obras.

Primeiro vamos localizar, brevemente o que é entendido como o conceito de socialização em seu sentido clássico, principalmente sob a influência de Émile Durkheim (1858-1917). No qual, *grosso modo*, o indivíduo internaliza o social de modo passivo e por meio de coerções.

Em seguida, o conceito de sociabilidade, proposto principalmente com base nos escritos de Georg Simmel (1858-1918), que teria como pressuposto, *grosso modo*, o papel ativo do indivíduo na apropriação e co-construção desse social.

Logo depois, uma breve consideração sobre o campo da Sociologia da Infância e como ocorreu o debate sobre o conceito de socialização e como alguns autores(as) têm optado pelo conceito de sociabilidade.

¹ As reflexões aqui apresentadas são frutos de uma disciplina cursada no primeiro semestre de 2019, intitulada “Educação, Cultura e Subjetividade”, na qual debatemos, mesmo que brevemente, alguns pensadores de várias vertentes epistemológicas. O objetivo era fazer um panorama dos autores centrais da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de mesmo nome da disciplina.

² Mestrando em Educação - PPGE - UFSCar

Por fim, alguns pontos em que o conceito de dispositivo auxiliaria para entendermos os processos de socialização, ou formas de sociabilidade, na complexidade da vida contemporânea.

SOCIALIZAÇÃO

A relação entre indivíduo e sociedade sempre esteve no centro de discussão no campo da sociologia. Vários autores escreveram sobre como deveria ser essa relação, ora privilegiando a sociedade, ora o indivíduo; dentre eles, seguramente, Durkheim (1858-1917) foi o que mais se destacou. Sua obra é amplamente citada e ainda utilizada nas pesquisas. Outro aspecto notório desse autor é seu interesse pelas questões da pedagogia e o modo como deveríamos educar a nova geração.

Estudos recentes (SETTON, 2011) indicaram que há uma interdependência das instâncias de socialização e o indivíduo, sendo dividida entre a dimensão do indivíduo e da instituição nos processos socializadores que culminam no indivíduo socializado. De acordo com Setton (2011), o conceito de fato social total de Marcel Mauss e o conceito de Hibridismo de García Canclini ajudariam a entender o processo de socialização e o modo pelo qual esse processo constituiria um habitus, no sentido de Pierre Bourdieu. Para a autora, haveria, na cultura contemporânea, novas formas de socialização, pois haveria novas configurações da própria sociedade (SETTON, 2011).

Para Setton (2011), “considera-se, pois, que o processo de socialização das sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias” (SETTON, 2011, p. 713). Segundo a autora, as instâncias socializadoras são: a família (camadas populares), a escola (cultura letrada) e a mídia (cultura de massa), com muitas matrizes de cultura - cultura escolar em confronto ou em convergência com a da família. No fator mídia, haveria, de acordo com ela, tensões entre os Valores Tradicionais, que emanam da família e da religião, e os valores modernos, procedentes da escola e das mídias (SETTON, 2011).

Segundo Setton (2011), haveria uma tentativa de alguns autores em promover um debate sobre a teoria da socialização. Eles estariam “introduzindo novas abordagens acerca de um dos temas mais tradicionais da sociologia, como as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade” (SETTON, 2011, p. 715).

Vimos, nessa breve exposição, que o alcance e limite do conceito de socialização está em debate; há uma tentativa de atualizar o

conceito de modo a expandi-lo para auxiliar na reflexão sobre a sociedade contemporânea. Em “As regras do método sociológico”, Durkheim (1987) abriu um campo que ficou marcado pela oposição entre sociedade e indivíduo. Sua sociologia é conhecida, principalmente nessa obra, por conceber que:

O coletivo remeteria à noção de constrangimento do universo exterior que, impondo-se aos agentes, teria um domínio de validade, no espaço e no tempo, ultrapassando consciências individuais. Dessa forma, a objetividade do mundo social teria uma consistência independente dos indivíduos que o compõem (SETTON, 2011, p. 716).

Segundo a autora, a sociologia representada por Émile Durkheim, Talcott Parsons e, de certa forma, Norbert Elias, define o ator individual pela interiorização do social (SETTON, 2011, p. 718). Porém, para ela, “a ação dos indivíduos não pode ser unicamente definida em termos de hierarquias, status, sistema de ordem e de posição” (SETTON, 2011, p. 717).

É interessante notar que, conforme Martuccelli (2002), citado por Setton (2011), a dificuldade da sociologia atual é adaptar a teoria às situações observadas. Nesse sentido, Dubet (1996), citado por Setton (2011), questionou o modelo anterior, de modo a propor uma Sociologia da Experiência - definida pela combinação de várias lógicas de ação. Ele identificou a participação dos indivíduos na busca de uma coerência em suas práticas. Questionou o paradigma clássico da noção de socialização e ofereceu a categoria experiência como capaz de explicitar o empenho de articular a força das estruturas sociais na composição da ação individual (SETTON, 2011).

E em qual contexto ocorreria esse processo de socialização? Em especial nos processos pelos quais passam as crianças? Na nova reestruturação familiar do século XXI - que nos mostra a queda na fecundidade, aumento de famílias monoparentais ou recompostas, a ida das mulheres para o mercado de trabalho - o individualismo e o tempo para si fazem com que a criança já não seja o centro da família, como fora apontado por Ariès (MOLLO-BOUVIER, 2005).

É neste contexto que a criança está vivenciando seus processos de socialização, por meio dos quais a nova geração interioriza as disposições que a humaniza e que a torna um conjunto de indivíduos sociais: é um processo que se desenrola durante a infância e a adolescência por meio de práticas e experiências vividas.

Na sociedade contemporânea, essas práticas e experiências têm enfrentado a confusão entre o público e o privado, a difícil limitação entre o mundo adulto e o infantil, pela maior reflexividade e pelo fosso tecnológico entre as gerações, o que faz ocorrer a subversão na relação entre o adulto que sabe e a criança que não sabe (BELLONI, 2007, 2009). Segundo Belloni (2007, p 58), este “processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança”. É nesse fosso tecnológico, por meio dos dispositivos tecnológicos (mídias) nos quais as crianças estão imersas, que está um dos aspectos para se entender as socializações vividas por elas.

De certo modo, há tentativas de entender como a complexidade do tempo contemporâneo afeta os processos de socialização, pois o modo como eles se dão já não são os mesmos de uma ou duas décadas atrás. É nesse sentido que as reflexões desse artigo estão inclinadas: em como pensar o contemporâneo nos processos de socialização ou se isso ainda é possível. Veremos no próximo item que há, na perspectiva da Sociologia da Infância, ou estudos sociais da infância, tentativas de reformular esse conceito, ou de propor outros, pois é visto que o conceito tradicional de socialização está carregado de um processo no qual o indivíduo é um ser passivo que deve interiorizar as regras sociais.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Como ponto fulcral, também na Sociologia da Infância, o conceito de socialização foi revisitado, modificado e ampliado. Não satisfeitos com o conceito tradicional, alguns autores se propuseram a repensá-lo; chegou-se à proposição de outro conceito para definir um papel mais ativo do ser socializado. Segundo Grigorowitschs (2008, p. 34):

No anseio por reconhecer o papel ativo das crianças em sua socialização, isto é, considerá-las atores sociais e produtoras de cultura, muitos estudiosos da infância pretenderam “repensar” o próprio conceito de socialização (Plaisance, 2004; Sirota, 2005; Javeau, 2005; Mollo-Bouvier, 2005; Setton, 2005 etc.)

Além de repensar o conceito de socialização, como já mencionado, “outros autores, no entanto, propuseram mudanças de nomenclatura que enfatizassem a não-passividade infantil em tais processos (GILGENMANN, 1986; CORSARO, 1997; JAMES e PROUT,

1997; MAYALL, 2002; SARMENTO, 2005 etc.)” (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 34). Ainda segundo a autora:

[...] o campo da sociologia da infância –, grande parte desses autores defendeu e ainda defende que o conceito socialização surgiu imbricado em teorias de reprodução e manutenção da ordem social – um incorporar de padrões de valores, normas de conduta moral com relação aos outros e a si mesmo –, com suas bases em concepções durkheimianas (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 34).

Visando encontrar alternativas ao conceito tradicional, buscaram-se os sociólogos clássicos que desenvolveram o conceito de socialização em suas pesquisas de formas distintas das de Durkheim (1922), como Simmel (1908) e Mead (1934). Encontrou-se “o conceito de socialização (Vergesellschaftung) em Simmel (1908, p. 284), para quem qualquer forma de interação entre seres humanos deve ser considerada uma forma de socialização” (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 36).

Ainda segundo a autora, após Simmel, autores como Mead (1934), Parsons (1955), Piaget (1975), Habermas (1973) e Luhmann (1987) também repensaram o conceito de socialização (GRIGOROWITSCHS, 2008). Segundo ela, esses autores refletiram sobre o conceito:

como Simmel, que os processos de socialização constituem-se de interações e que os conceitos, valores, autoconceitos e estruturas individuais da personalidade se desenvolvem de maneira dinâmica nesses processos e seguem a lógica de uma transformação ligada a práticas sociais que ocorrem desde a infância (VEITH, 2002, p. 169 apud GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 36).

Corsaro (apud GRIGOROWITSCHS, 2008, p.42), destacou-se ao propor o termo “reprodução interpretativa”, por meio do qual elucida que “os processos de socialização infantil constituem-se de interações, no interagir com adultos as crianças não são socializadas, mas socializam-se”.

Grigorowitschs (2008, p.48) também se baseou em Mead, ao propor que há “complexo jogo entre me, I, self e mind. Nesse sentido, as crianças passam a perceber a si mesmas como seres dotados de uma consciência reflexiva, que resulta em sujeitos individuais e ao mesmo tempo sociais (socializados)”. Conforme a autora:

Para que o campo da sociologia da infância se desenvolva em suas dimensões teóricas, tais tensões devem ser levadas em conta: as crianças são, simultaneamente, atores sociais que interagem com adultos e outras crianças, ao

mesmo tempo em que pertencem a uma forma de distinção social singular, a infância, posicionada em lugar específico nas hierarquias de determinada sociedade; lugar esse não totalmente fixo, dado o caráter processual e fluido da socialização e, portanto, da própria sociedade (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 49-50).

Repensar o conceito de socialização foi a chave para todo o pensamento que decorreu dos estudos sociais da infância. Veremos que, com base nesses autores encontrados, iniciou-se um movimento no qual o conceito de sociabilidade vem ganhando terreno.

SOCIABILIDADE

Como vimos, autores baseados em Simmel e Mead iniciaram uma outra perspectiva sobre os processos de socialização. Ao que tudo indica, eles são os autores que sustentam a proposição de se utilizar o conceito de sociabilidade. Segundo Prado (2006), “para Simmel (1983), a sociabilidade e a cultura possuem uma relação simbiótica, pois ambas se fundem em cada forma de interação, de comunicação social. É o que acontece nas relações que as crianças estabelecem nas brincadeiras” (PRADO, 2006, p. 42).

Ainda segundo a autora, “a sociabilidade não é dada pela natureza, ela é um produto da cultura, uma elaboração individual e coletiva dos comportamentos e atitudes, uma mediação entre a expressão e o pertencimento” (PRADO, 2006, p. 42). Para ela, a criança tem a capacidade de causar transformações na cultura estabelecida, o que configura seu papel ativo nas formas de sociabilidade (PRADO, 2006).

Como a supracitada Setton (2011), que se propôs refletir sobre as complexidades da sociedade contemporânea e como isso afeta os processos de socialização, Prado (2006, p.19) argumentou que:

O estudo da infância é concebido em sua diversidade cultural e participa da construção de identidades próprias e coletivas que emergem no contexto educativo para além da socialização, ou seja, ultrapassando o processo de capacitação às normas e regras da vida social adulta e produtiva, no sentido das sociabilidades.

Prado (2006) utilizou da expressão “formas de sociabilidades”, o que demonstra que há a tentativa de superação dos “processos de socialização”. Argumentou que:

[...] as culturas infantis reconhecidas nos espaços das brincadeiras e permeadas pela cultura dos adultos, não se dão somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, tecerem verdadeiras teias de criações humanas e de redes de sociabilidades (PRADO, 2006, p. 42).

Propõe-se, a partir de agora, baseados nos estudos sociais da infância, que se fale em sociabilidade, redes de sociabilidades e formas de sociabilidades. É um processo que está em andamento; ainda há muito o que pesquisar e desenvolver para que seja consolidada essa perspectiva.

O DISPOSITIVO

Para Foucault (2000, p. 224), o conceito de dispositivo, é entendido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Como o conceito de dispositivo foi pouco detalhado por Foucault, nos apoiaremos, como indicou Moruzzi (2017), nas contribuições de autores como: Deleuze (1999), Agamben (2005) e Veyne (2009). Para entendê-lo melhor, no âmbito deste trabalho, nos deteremos nos dois primeiros. Este debate pode ser encontrado em um subcampo da Sociologia da Infância identificado como a Sociologia do Discurso da Criança e da Infância de James, Jenks e Prout fundamentada no pensamento pós-estruturalista de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille (TEBET, 2013).

Deleuze (1999) definiu o dispositivo como uma meada, fios que formam um conjunto, que são compostos de linhas cuja natureza é distinta. Segundo ele, essas linhas podem ser quebradas, estariam sujeitas a variações de direção, podem ser bifurcadas e estão submetidas a derivações. Conforme o autor, “as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras” (DELEUZE, 1999, s/p).

Para Foucault, citado por Deleuze (1999), haveria linhas de sedimentação e linhas de fissura/fratura. Para desenredar as linhas que constituem um dispositivo, segundo Deleuze, é necessário, em cada caso, construir um mapa, cartografar, passar por terras desconhecidas, um trabalho que Foucault chamava de trabalho de terreno. Conforme Deleuze (1999), “é preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal” (DELEUZE, 1999, s/p).

Deleuze (1999) descreve que, para Foucault, o dispositivo era constituído por algumas dimensões, a saber: as curvas de visibilidade, as curvas de enunciação, as linhas de força e as linhas de subjetivação. São como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, que foram analisadas por Foucault. Segundo ele, “a visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos preexistentes” (DELEUZE, 1999).

Para Deleuze (1999), cada dispositivo teria seu regime de luz, que é “uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe” (DELEUZE, 1999, s/p). E também regimes de enunciados, porque “os enunciados, por sua vez, remetem para linhas de enunciação sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos” (DELEUZE, 1999). Ainda conforme o autor:

E, se as curvas são elas próprias enunciadas, é por que as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um género literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem. Não são nem sujeitos nem objectos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com suas derivações, as suas transformações, as suas mutações. E em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc. (DELEUZE, 1999).

Deleuze (1999) escreveu que as linhas de forças seriam produzidas em toda relação de um ponto a outro e que essas linhas passariam por todos os lugares de um dispositivo. De acordo com ele “é a «dimensão do poder», e o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. É uma linha composta com o saber, tal como o poder”.

Para Deleuze (1999), Foucault descobriu as linhas de subjetivação, descoberta que nascera de sua crise de pensamento, pois é como se “lhe fosse necessário alterar o mapa dos dispositivos, encontrar-lhes uma nova orientação possível, para não os deixar encerrar-se simplesmente nas linhas de força intransponíveis que impõem contornos definitivos” (DELEUZE, 1999). Segundo ele:

Esta dimensão do «Si Próprio» (Soi) não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjectivação é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, escapa-se-lhes. O «Si Próprio» (Soi) não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante (DELEUZE, 1999).

É aqui que se dá, no nosso entendimento, a aproximação do conceito de dispositivo com o processo de socialização. É no modo como Foucault entendeu a linha de subjetivação que vislumbramos a potência do referido conceito no entendimento do processo de socialização contemporâneo, uma vez que possibilitaria um espectro muito mais amplo do que o conceito de socialização. Ainda caberia destacar, conforme Deleuze (1999), que:

São essas regras facultativas da orientação de si próprio que constituem uma subjectivação, autónoma, mesmo se esta é chamada, em consequência disso, a fornecer novos saberes e a inspirar novos poderes. Podemos perguntar se as linhas de subjectivação não são o extremo limite de um dispositivo, e se não esboçam elas a passagem de um dispositivo a um outro: neste sentido, elas predispõem as «linhas de fractura». E na mesma medida que as outras, as linhas de subjectivação não têm uma fórmula geral.

É o modo como funcionaria esse modo de subjetivação que também poderíamos identificar formas de sociabilidades, pois é evidenciado que na dimensão do “si próprio” é que se dá a possibilidade de fuga, de fratura ou fissura; com base nisso, vemos a parte ativa do indivíduo: seu agenciamento. Pensar os conceitos de socialização e sociabilidade nos dias atuais assemelha-se a pensar as subjectivações de nosso tempo. Conforme indicou Deleuze (1999), “as subjectivações modernas não se assemelham mais às dos gregos do que às dos cristãos, assim como a luz, os enunciados e os poderes”.

Os dispositivos são constituídos por: de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação; linhas de brecha, de fissura, de fratura. Elas se entrecruzam e se misturam, dão-se umas nas outras, ou suscitam outras, seja por variações ou por mutações de agenciamento (DELEUZE, 1999). Segundo Deleuze (1999):

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do actual. As diferentes linhas de um dispositivo repetem-se em dois grupos: linhas de estratificação ou de sedimentação, linhas de actualização ou de criatividade.

Por meio do dispositivo, podemos tentar compreender nosso devir, nosso agenciamento, nossa atualização permanente e dinâmica.

Agamben (2005), de modo semelhante a Deleuze, também trabalhou para definir o que é um dispositivo. Não nos ateremos aos pontos já discutidos com base em Deleuze. Ele parte da definição dada por Foucault, supracitada, e avança ao dizer que:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Aqui já temos uma ampliação da definição do conceito de dispositivo. Nesse sentido, cabe aqui salientar o que fora escrito por Moruzzi (2017, p. 297-298):

Diz-se que o dispositivo é rede que se forma entre diferentes elementos, e que essa rede é composta por linhas de visibilidade e de enunciação, por linhas de força e de subjetivação. Essas características do dispositivo são apresentadas por meio de diferentes práticas que compuseram a infância moderna, tais como: as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas. Essas práticas agem no sentido de disciplinar

o corpo das crianças, constituindo-as em sujeitos infantis, estabelecem uma pedagogia e uma ciência da infância, regulamentam e normalizam a população infantil no interior de um regime de verdade sobre a infância, ocupando-se estrategicamente da preservação dessa outra espécie: a criança.

Nesse último excerto, destacamos que, ao dizer que diferentes práticas compuseram a infância moderna, acreditamos ser possível, de modo análogo, dizer que tais práticas condicionam os modos pelos quais se dão os processos de socialização ou as formas de sociabilidade, claro que de modo muito mais amplo e complexo do que dentro do debate desses conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o conceito de socialização ainda é debatido e está sendo repensado por diversos autores(as) visando atualizá-lo e ampliá-lo, articulando com outros conceitos para tentar refletir sobre as complexidades da vida contemporânea.

Também vimos que a Sociologia da Infância, ou estudos sociais da infância, também teve como objeto de preocupação o conceito de socialização, acreditando que esse já não dava mais conta, em seu sentido tradicional, de responder às novas demandas da contemporaneidade.

Desse modo, alguns autores começaram a pensar em outros termos (sociabilidade; reprodução interpretativa) para substituir o conceito de socialização, por acreditarem que, mesmo repensado e atualizado, ele carrega um sentido de passividade do indivíduo que interioriza, por meio de coerção, o social.

Por fim, indicamos que o conceito de dispositivo - tal como o de *habitus*, fato social total e hibridismo, indicados ao longo do texto - possui grande potencialidade de ser articulado com os conceitos de socialização e sociabilidade, de modo a ampliar o alcance de ambos os conceitos.

Esse trabalho é apenas um ponta pé inicial; acreditamos que exigiria de nossa parte muitos mais estudos, reflexões e leitura aprofundada de cada autor, o que possivelmente será desenvolvido em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. ISSN 2176-8552. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 11 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.
- BELLONI, Maria Luiza Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva** (UFSC), v. 25, p. 57-82, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1629/1370>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. 1.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>.
- DELEUZE, Gilles Que és un dispositivo? In: DELEUZE, G. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163. Disponível em: http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/gilles-deleuze-o-que-e-um-dispositivo/at_download/file. Acesso em: 10 jul. 2019.
- DURKHEIM, Émile **As regras do método sociológico**. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987 (Texto originalmente publicado em 1895).
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0329102.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100003>.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200005>.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, v.22, n. 2, maio/ago. 2017. p. 279-299. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4086/pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PRADO, Patrícia Dias **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese de doutorado, FE UNICAMP, 2006.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a03v37n4.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S151797022011000400003>.

TEBET, Gabriela Guarnieri **Isto não é uma criança**. Teorias e métodos para os estudos de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância Inglesa. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2013.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

Quem ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se capaz de mudar, por assim dizer, a natureza humana; de transformar cada indivíduo que, por si mesmo, é um todo perfeito e solidário em parte de um todo maior, do qual esse indivíduo recebe, de certa forma, sua vida e seu ser; de alterar a constituição do homem para fortalecê-la; de substituir por uma existência parcial e moral a existência física e independente que todos recebemos da natureza. Deve, numa palavra, arrebatá-lo ao homem suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem o auxílio de outrem. Quanto mais mortas e aniquiladas são as forças naturais, mais as adquiridas são grandes e duradouras, e na mesma proporção a instituição é sólida e perfeita. De sorte que, quando cada cidadão nada é e nada pode senão com todos os outros, e quando a força adquirida pelo todo é igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, pode dizer-se que a legislação está no mais alto grau de perfeição a que pode chegar **(Jean-Jacques Rousseau - O Contrato Social)**

