Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO PEDAGÓGICO

volume 28 número 1 jan./abr. 2021
ISSN *on-line* 2238-0302

EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

UPF EDITORA

ISSN *on-line* 2238-0302

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagranda
Vice-Reitor de Graduação

Rogerio da Silva
Vice-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Assuntos Comunitários

Antônio Thomé
Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Adriana Dickel
Diretora

UPF | EDITORA
editora@upf.br
www.upf.br/editora

EDITORA
Janaína Rigo Santin

REVISÃO
Cristina Azevedo da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL
Rubia Bedin Rizzi

Editor-Chefe
Prof. Dr. Telmo Marcon

Organizadores
Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci
Prof. Dr. Telmo Marcon

Editores associados
Dr. Altair Alberto Fávero
Dr. Ângelo Vitório Cenci
Dr. Cleci Werner da Rosa
Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico
Regiano Bregalda
Jane Kelly de Freitas Santos
Marcelo Ricardo Nolli
Chaiane Bukowski
Renata Maraschin
Luciana Maria Schmidt Rizzi
Flaiane Costa

Produção da capa
Agecom

Membros internacionais
Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis Quito - Buenos Aires/AR
Dr. Hans-Georg Flikinger - Universidade de Kassel/DE
Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR
Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE
Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US
Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/PT
Dra. Nadja Maria Acioly - Régnier - IUFM/Université Claude Bernard Lyon1/FR
Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR
Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

Membros nacionais
Dr. Dermeval Saviani - Unicamp
Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/Iesb
Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF
Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp
Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT
Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp
Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove
Dr. Nelson Pretto - UFBA
Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília
Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR
Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009)- . – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral: 2017-.
eISSN 2238-0302.
Modo de acesso: <http://seer.upf.br/index.php/rep>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico. I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

INDEXADORES:
DOAJ – Directory of Open Acess Journals
Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras
Edubase SBU– Sistema de Bibliotecas da Unicamp
UrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:
Google Scholar
Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:
REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga
Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras
LivRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

Editorial 6
Ângelo Vitório Cenci
Telmo Marcon

A educação como socialização em Émile Durkheim 13
The education as socialization in Émile Durkheim
La educación como socialización en Émile Durkheim
Raquel Andrade Weiss
Rhuany Andressa Raphaelli Soares

Da sociedade ao indivíduo e de volta à sociedade: socialização e individuação em G. H. Mead 34
From society to the individual, and back to society: socialization and individuation in G. H. Mead
De la sociedad al individuo, y de vuelta a la sociedad: socialización e individuación en G. H. Mead
Cledes Antonio Casagrande

A atualização da *skholé* e a escola contra a socialização 55
An update of skholé and school against socialization
La actualización de la skholé *y la escuela contra la socialización*
Cleriston Petry

Socializando o pesquisador a observar a socialização dos sujeitos: notas sobre pesquisas com as elites 83
Socializing the researcher to observe the socialization of the subjects:
notes on research with the elites
Socializar al investigador para observar la socialización de los sujetos:
apuntes sobre la investigación con las élites
Maria da Graça Jacintho Setton

Notas sobre interação e socialização em Simmel: uma reflexão sobre educação e intolerância 106
Notes on interaction and socialization in Simmel: a reflection on education and intolerance
Notas sobre interacción y socialización en Simmel: una reflexión sobre educación e intolerancia
Carlos Alberto Barbosa

Percursos escolares exitosos entre alunos de camadas populares: socialização familiar e trajetórias sociais 121
Successful school paths among students from lower class: family socialization and social trajectories
Recorridos escolares exitosos entre estudiantes de estratos populares: socialización familiar y trayectorias sociales
Vanessa Gomes de Castro
Fernando Tavares Júnior

Interação em mídias sociais e socialização: algumas interfaces.....144
Interaction in social media and socialization: some interfaces
Interacción en medios sociales digitales y socialización: algunas conexiones
Karina Marcon
Cristiane Koehler

Pedagogia da ameaça: uma análise dos padrões comunicativos de socialização no WhatsApp bolsonarista.....166
Pedagogy of threat: an analysis of communicative patterns of socialization in Jair Bolsonaro's WhatsApp support groups
Pedagogía de la amenaza: análisis de patrones comunicativos de socialización en grupos de apoyo al presidente Jair Bolsonaro en WhatsApp
Rodrigo Pelegrini Ratier

Distanciamento físico e ensino remoto: socializações em tempos de pandemia.....192
Physical distance and remote learning: socializations in times of pandemic
Distanciamiento físico y educación remota: socializaciones en tiempos de pandemia
Paula Alexandra Reis Bueno
Roberto Eduardo Bueno

Literatura infantil digital: leitura na tela e novas formas de socialização na escola 221
Digital children's literature: screen reading and new forms of socialization at school
Literatura infantil digital: lectura de pantalla y nuevas formas de socialización en la escuela
Rafaela Vilela

Juventudes e participação social: processos de socialização na contemporaneidade.....237
Youths and social participation: contemporary socialization processes
Juventud y participación social: procesos de socialización contemporáneos
Maurício Perondi

Socialização feminina, protagonismo humano e educação: uma análise a partir de Christine de Pizan 258
Female socialization, human protagonism and education: an analysis from Christine de Pizan
Socialización femenina, protagonismo humano y educación: un análisis a partir de Christine de Pizan
Patrícia Ketzer
Ana Paula Scheffer

Dispositivo de feminilidade, juventudes e imagens de si como processos educativos e de socialização 276
Femininity device, youth and images of the self as educational and socialization processes
Dispositivo de feminidad, juventud e imágenes del yo como procesos educativos y de socialización
Nathalye Nallon Machado
Anderson Ferrari

Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar 297
Narrative experiences of novice teachers: socialization movements in the daily life of the school
Experiencias narrativas de maestros principiantes: movimientos de socialización en la vida diaria de la escuela
Inês Ferreira de Souza Bragança
Joelson de Sousa Morais

Produzir e compartilhar: a produção de professores da educação básica no YouTube 321
Producing and sharing: the productions of basic education teachers on YouTube
Producir y compartir: la producción de profesores de la educacaión básica en YouTube
Simone Lucena
Gersivalda Mendonça da Mota
Sandra Virginia Correia da Andrade Santos

Família e propaganda – imagem restaurada: um exercício de leitura de imagens 339
Family and advertising – restaured image: an exercise of image reading
Familia y propaganda – imagen restaurada: un ejercicio de lectura de imágenes
Ireno Antônio Berticelli

Criança, infância e cidadania: diálogos de inspir*ação* em Paulo Freire 359
Child, childhood and citizenship: dialogues of inspiration in Paulo Freire
Niño, infancia y ciudadanía: diálogos de inspiración en Paulo Freire
Marta Regina Paulo da Silva

Resolução de algoritmos e de problemas de adição e subtração: uma análise de estratégias utilizadas por estudantes com diagnóstico ou prognóstico de Discalculia do Desenvolvimento 380
Resolution of algorithms and addiction and subtraction problems: an analysis of strategies used by students with diagnosis or prognosis of Developmental Dyscalculia
Resolución de algoritmos y problemas de suma y resta: un análisis de estrategias utilizadas por estudiantes con diagnóstico o pronóstico de Discalculia del Desarrollo
José Ricardo Barbosa Cardoso
Isabel Cristina Machado de Lara

Dialogue avec les éducateurs 404
Pierre Dardot
Christian Laval

Diálogo com educadores 412
Pierre Dardot
Christian Laval

Socialização em contextos de violência e desconfiança: reflexões sobre a obra *República das Milícias* – do esquadrão da morte à era Bolsonaro 421
Telmo Marcon
Daniela dos Santos

ESPAÇO PEDAGÓGICO

EDITORIAL

O volume 28, número 1, janeiro/abril/2021, da *Revista Espaço Pedagógico* traz como tema *Educação e socialização*. Foram muitas as razões para a sua proposição, assim como muitas possibilidades de delimitação para a sua abordagem. Todavia, no presente número, o enfoque escolhido foi o de problematizar a tensão produtiva entre as concepções clássicas e as novas formas de socialização das diferentes gerações nos complexos contextos contemporâneos. As contribuições de autores clássicos que trataram da socialização continuam relevantes e instigando discussões importantes a esse respeito na atualidade. Nesse sentido, não há como tratar de educação e socialização sem levar em conta, direta ou indiretamente, tematizações como as propostas por Durkheim, Simmel, Elias e Mead, entre outros. Tais autores, a partir da virada do século XIX para o XX, inauguraram e, pode-se assim dizer, fundamentaram alguns dos problemas mais cruciais desse campo de estudos tão importante não apenas à compreensão dos processos educacionais, mas também das questões relativas à coesão social em sociedades pós-industriais.

Pode-se dizer também que a virada do século XX para o XXI inaugurou, com crescentes complexificação, pluralismo e desigualdade social, novos agentes socializadores e novas modalidades de socialização. As sociedades contemporâneas passam por profundas transformações que incidem tanto sobre suas instituições quanto sobre a cultura como um todo. Tais sociedades são marcadas pela aceleração do tempo e pelo extremo dinamismo que coloca em pauta a apropriação reflexiva do conhecimento, as novas morfologias do trabalho, um grande, variado e constante desenvolvimento de tecnologias, a expansão de sistemas abstratos de confiança dirigidos pelo conhecimento de especialistas, um profundo redimensionamento da relação espaço-tempo, as sofisticadas formas de dominação social, a primazia do capital financeiro, os graves riscos à sustentabilidade do planeta, entre outros. Outro fator importante é que, ao mesmo tempo em que as novas tecnologias e o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

capitalismo neoliberal aceleram e dinamizam interações que influenciam os processos de individualização e socialização, multiplicam-se posturas *fundamentalistas* de várias naturezas (religiosas, científicas, políticas, militares e de mercado), que, apoiadas em pressupostos dogmáticos e em formas de barbárie, comprometem experiências de formação humana de cunho democrático. Tratam-se de características que se intensificaram nas últimas décadas, sobretudo no início do século XXI, como é o caso da sociabilidade digital e das mídias correlatas, que cada vez mais exercem influências tanto sobre as formas de socialização quanto sobre os agentes socializadores tradicionais, como a família, a escola e as demais instituições sociais.

O presente número da *Revista Espaço Pedagógico* tem como escopo, portanto, aprofundar formas e feições contemporâneas de socialização, trazendo para o debate os temas e as teorias clássicas sobre esse campo em diálogo com os novos processos e agentes socializadores. São muitas as questões que orbitam em torno desse tema na atualidade: quais são as contribuições que as concepções clássicas de socialização ainda podem oferecer para lançar novas luzes sobre esse tema? Como se situam hoje as instâncias tradicionais de socialização (como a família e a escola) diante das profundas transformações que estão ocorrendo nas sociedades contemporâneas? Como socializar em contextos de sociedades plurais, complexas e profundamente desiguais, que multiplicam modalidades de processos educativos e que tendem a acentuar fenômenos como a atomização dos sujeitos, a imposição da lógica do mercado e da concorrência sobre todas as esferas da vida social, o enfraquecimento das instituições e de todas as figuras de autoridade? Quais são os desafios e as possibilidades para avançar na direção de processos de socialização orientados por valores democráticos e para uma vida em comum?

Integra o presente número da *Revista Espaço pedagógico* um conjunto de artigos desenvolvidos por estudiosos que buscam atualizar o diálogo com os clássicos sobre o campo, assim como outros tantos que trazem novas facetas e novos desafios por ele colocados na atualidade. O artigo que abre este número é de autoria de Raquel Andrade Weiss e Rhuany Andressa Raphaelli Soares e intitula-se *A educação como socialização em Émile Durkheim*. As autoras buscam fundamentar a concepção de ciência da educação em Durkheim, assim como o diálogo que a educação estabelece com a moral e seus elementos constitutivos.

Cledes Antônio Casagrande oferece mais uma de suas contribuições sobre a obra de Mead, desta vez com o trabalho *Da sociedade ao indivíduo e de volta à sociedade: socialização e individuação em G. H. Mead*. Segundo Casagrande, o objetivo é discutir como Mead compreende e descreve os processos de formação dos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sujeitos sociais e quais as possíveis correlações desses processos com a capacidade de viver em comunidade, sob a égide da ética e da democracia.

Cleriston Petry enfoca criticamente o tema da socialização escolar mediante o texto *A atualização da Skholé e a escola contra a socialização*. O autor entende que a socialização implica nos processos de introdução na sociedade e na tarefa da escola de introduzir as novas gerações no mundo. Com base nessas definições, analisa se há ou não incompatibilidade entre socializar nos contextos em que crianças e jovens são inseridos e se a socialização contribui ou não para a realização da *skholé* (tempo livre) em tensão com o "tempo produtivo" da sociedade atual.

Segue-se com o artigo *Socializando o pesquisador a observar a socialização dos sujeitos: notas sobre pesquisas com as elites*, elaborado pela professora Maria da Graça Jacintho Setton, conhecida por várias pesquisas já desenvolvidas sobre esse tema no Brasil. Como bem observa, o artigo trata de uma primeira explanação de dados mais gerais da pesquisa que busca compreender as formas de justificação da dominação e as representações sociais das elites a partir de suas trajetórias sociais, tendo como perspectiva teórica a sociologia da socialização.

Carlos Alberto Barbosa traz presente outro clássico no seu artigo: *Notas sobre interação e socialização em Simmel: uma reflexão sobre educação e intolerância.* Barbosa recupera ideias de Simmel, que entende a formação como um processo de socialização, assim como a diferenciação como elemento basilar de toda essa dinâmica. Conclui versando sobre a importância da diversidade de ideias, da pluralidade e das diferenças nos ambientes de ensino.

Vanessa Gomes de Castro e Fernando Tavares Júnior contribuem com o artigo: *Percursos escolares exitosos entre alunos de camadas populares: socialização familiar e trajetórias sociais*. Os autores analisam como as socializações primária e secundária interferem positivamente no sucesso de crianças oriundas de camadas populares. Através da história de vida de três alunos provenientes de camadas populares, os autores reconstroem suas trajetórias, desde o ingresso no ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, e concluem que esses alunos se constituem em exceção frente a um elevado número de outras crianças provenientes do mesmo contexto que reprovam e evadem da escola.

Karina Marcon e Cristiane Koehler dão sequência ao presente número discutindo as interfaces da *Interação entre mídias sociais e socialização.* No artigo, as autoras discutem diferentes possibilidades de interação pela mediação de mídias e concluem que a interação social em rede somente acontece em tecnologias digitais

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que disponibilizam recursos tecnológicos nos quais os sujeitos podem estabelecer conexões sociais.

Rodrigo Pelegrini Ratier desenvolve uma reflexão atual sobre um tema extremamente significativo, que é o uso do WhatsApp de uma forma negativa, no artigo: *Pedagogia da ameaça: uma análise dos padrões comunicativos de socialização no WhatsApp bolsonarista.*

Paula Alexandra Reis Bueno e Roberto Eduardo Bueno debatem, no atual contexto da pandemia da Covid-19, o tema das socializações, tomando por foco a questão do distanciamento físico e do ensino remoto no artigo: *Distanciamento físico e ensino remoto: socialização em tempos de pandemia*. Através de uma pesquisa de campo com entrevistas, incluindo alunos e professores da educação básica, bem como mestrandos e doutorandos, os autores analisam as implicações do ensino remoto decorrente da Covid-19 e suas consequências, especialmente em relação à concentração e à aprendizagem.

Rafaela Vilela discute, no artigo *Literatura infantil digital: leitura na tela e novas formas de socialização na escola*, como os recursos tecnológicos influem na leitura de textos de literatura infantil e como a leitura na tela implica novas formas de socialização na escola. O artigo é resultante de uma pesquisa de doutorado e discute a leitura contemporânea e as novas formas de socialização na escola em diálogo com a literatura infantil digital.

Maurício Perondi analisa, no artigo *Juventudes e participação social: processos de socialização na contemporaneidade*, uma importante faceta dos processos de socialização na contemporaneidade, que é a participação da juventude em quatro espaços institucionais. Com base na pesquisa, conclui que as instituições analisadas contribuem significativamente para a socialização dos jovens, a partir das relações que estabelecem com outros sujeitos da mesma idade.

Patricia Ketzer e Ana Paula Scheffer analisam as contribuições de Pizan (1364-1430) no texto *Socialização feminina, protagonismo humano e educação: uma análise a partir de Christine de Pizan.* Recuperam dessa autora reflexões fundamentais sobre os processos de socialização e as questões de gênero. Destacam que Pizan defendia uma educação de qualidade como ferramenta potencial para impulsionar o protagonismo humano, além de promover a igualdade, e afirmava a necessidade de se educar meninos e meninas igualmente, no processo de socialização.

Nathalye Nallon Machado e Anderson Ferrari contribuem com o artigo *Dispositivo de feminilidade, juventudes e imagens de si como processos educativos e de socialização*. O texto é resultado de uma pesquisa realizada com sete mulheres

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

jovens e estudantes de escola pública. O estudo tomou por base o grupo focal e observações do Facebook e do Instagram e concluiu que os dispositivos vão atuando sobre elas (as mulheres), ao mesmo tempo que apresentam linhas de visibilidade, de força e de subjetivação.

O artigo *Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar*, de Inês Ferreira de Souza Bragança e Joelson de Sousa Morais, ocupa-se com o tema da socialização no cotidiano escolar, enfocando experiências narrativas de professoras em início de carreira. Por meio de narrativas autobiográficas, analisam as experiências de três pedagogas atuantes no 5º ano do ensino fundamental. Os autores concluem que as narrativas das professoras iniciantes apontam, ao mesmo tempo, para aprendizagens importantes na consolidação do campo profissional e, paradoxalmente, para aspectos de desprofissionalização do magistério das docentes em sua inserção no cotidiano institucional das escolas.

Na sequência, o artigo de Simone Lucena, Gersivalda Mendonça da Mota e Sandra Virginia Correia de Andrade Santos, intitulado *Produzir e compartilhar: a produção de professores da educação básica no YouTube*, é resultado de uma pesquisa que buscou compreender as possibilidades de utilização do YouTube na educação, envolvendo uma proposta de criação e cocriação de vídeos, junto aos professores da educação básica. A conclusão é de que nem todos os professores conseguem se apropriar das dinâmicas de criação ou cocriação de vídeos e nem compartilham suas produções, por dificuldade de imersão na cibercultura, por insegurança ou resistência.

Mais três artigos de fluxo contínuo compõem o presente número da *Revista Espaço Pedagógico*. O primeiro é de autoria de Ireno Antônio Berticelli, intitulado *Família e propaganda – imagem restaurada: um exercício de leitura de imagens*, e enfoca o modo como uma propaganda de automóvel voltada à família carrega sentidos profundos, mas nem sempre explícitos. Conclui que, na propaganda em questão, é possível identificar um padrão cultural de família através de um modelo de automóvel. O artigo seguinte, de Marta Regina Paulo da Silva, intitula-se *Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire* e tem como foco pensar a criança, a infância e a cidadania com base em Freire, autor que concebe a criança como sujeito de direito à palavra e à participação. A autora chega à conclusão de que a epistemologia freireana nos remete à compreensão de que educação, cidadania e infância não são apenas conceitos abstratos, mas dimensões de uma práxis crítica e criativa, que nos possibilita reconhecer as crianças como cidadãs e construir, com elas, práticas pedagógicas emancipadoras. Por fim, o artigo de Isabel Cristina Machado de Lara e José Ricardo Barbosa Cardoso trata de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

um tema relevante e complexo para a escola: *Resolução de algoritmos e de problemas de adição e subtração: uma análise de estratégias utilizadas por estudantes com diagnóstico ou prognóstico de discalculia*. A pesquisa objetivou analisar as estratégias utilizadas pelos participantes para resolver problemas convencionais, comparando-as com as utilizadas para resolver algoritmos. Os autores concluem que, para a resolução de algoritmos, as únicas estratégias utilizadas são o cálculo mental e o uso dos dedos e mostram que os estudantes, embora possuam diagnóstico ou prognóstico de discalculia operacional, apresentam um número maior de erros na execução dos algoritmos de subtração. Contudo, o desempenho na resolução de problemas é satisfatório, apontando que possuem compreensão do conceito de adição e subtração, portanto, a discalculia ideognóstica não está vinculada ao treinamento do algoritmo.

Na seção *Diálogo com educadores*, contamos com as preciosas contribuições de dois pesquisadores franceses muito conhecidos e muito estudados entre nós: Pierre Dardot e Christian Laval. Com a mediação de Regiano Bregalda, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, que até setembro de 2020 realizou doutorado sanduiche em Paris, foi possível a concretização de um diálogo extremamente produtivo com esses dois pesquisadores. As questões propostas para o diálogo tratam de um conjunto de temas sobre educação e mercantilização; socialização; as transformações do neoliberalismo e como seus pressupostos interferem na socialização e na individualização; a desconstrução do conceito de meritocracia, do empresário de si mesmo ou do neossujeito; a perspectiva da competitividade e da eficiência nas políticas educacionais; o modelo empresarial capitalista adentrando as instituições educativas; o papel da educação na formação do sujeito democrático; a socialização em sociedades desiguais; novas formas de sociabilidade mediadas pelas tecnologias digitais; o princípio do comum para pensar as políticas educacionais emancipadoras. São muitas questões desafiadoras para os educadores nesse contexto. Visando o maior acesso possível a essas contribuições, a seção conta, nesta edição, com duas versões: francês e português.

Por fim, a resenha *Socialização em contextos de violência e desconfiança: reflexões sobre a obra República das milícias – do esquadrão da morte à era Bolsonaro*, elaborada por Telmo Marcon e Daniela dos Santos. A resenha parte da obra: *República das milícias*: do esquadrão da morte à era Bolsonaro, do jornalista Bruno Paes Manso, lançada pela Editora Todavia (SP) em 2020, para refletir sobre o conceito de socialização em contextos complexos, conflitivos e de desconfianças. Os autores da resenha tratam de como é possível a socialização em contextos de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

violência, disputas e desconfiança. O desafio que fica é de não apenas ler a resenha, mas de ler toda a obra para melhor entender o papel que as milícias assumem no contexto da cidade e do estado do Rio de Janeiro e de como as novas relações de poder daí emergentes comprometem a sociabilidade.

Desejamos que o presente número da revista possa desafiar nossos leitores na busca por novos aprofundamentos, particularmente da temática do dossiê e das demais questões problematizadas.

Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci
Prof. Dr. Telmo Marcon
Organizadores

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A educação como socialização em Émile Durkheim

The education as socialization in Émile Durkheim

La educación como socialización en Émile Durkheim

Raquel Andrade Weiss[*]
Rhuany Andressa Raphaelli Soares[**]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo abarcar a centralidade da temática da educação na obra do sociólogo francês Émile Durkheim. Em um primeiro momento, pretende-se demonstrar de que forma o autor, a partir de sua concepção de ciência da educação, compreendeu o fenômeno educativo como fundamental tanto para a manutenção e a continuidade do meio social quanto para a formação dos indivíduos como membros de uma sociedade. Para Durkheim, a educação teria como função substancial transmitir o legado sociocultural de um determinado contexto, tendo como resultado um processo de socialização que possibilitaria a constituição do que ele denomina de "ser social". Por fim, apresentamos de que forma a educação dialoga diretamente com a questão da moralidade e seus elementos constitutivos e como os escritos durkheimianos sobre o tema se colocam como ponto de partida para pensar questões e problemáticas atuais sobre os processos educativos, tendo como exemplo o tema da diversidade.

Palavras-chave: educação; Émile Durkheim; socialização.

Abstract

This article aims to present the importance of the education subject in the work of the French Sociologist Émile Durkheim. At first, it is intended to show in which way the author, based on a science of education, sees the educational phenomenon as essential for both the maintenance of the social environment and the formation of individuals as members of society. Therefore, according to Durkheim, the educational process has the role of transmitting the sociocultural legacy of certain contexts, resulting in a socialization role that allows the creation of what he calls the social being. Finally, it will be demonstrated how education dialogues directly with the issue of morality and its constitutive elements and how the Durkheimian writings about the subject are a starting point for thinking about current issues and problems about educational processes of our times, such as the theme of diversity.

Keywords: education; Émile Durkheim; socialization.

Recebido em: 01/08/2020. Aprovado em: 16/12/2020
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11520

[*] Bacharela em Ciências Sociais, mestra em Sociologia e doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Desde o ano de 2001, dedica-se à pesquisa da obra de Émile Durkheim, tendo escrito diversos artigos sobre o tema. Atualmente é professora associada do Departamento de Sociologia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Junto com Rafael Benthien, coordena o Centro Brasileiro de Estudos Durkheimianos e dirige a coleção "Biblioteca Durkheimiana", publicada pela EdUSP. Atua na área de teoria sociológica, sociologia da moral e, mais recentemente, tem pesquisado a relação entre Sociologia e Psicanálise. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5911-4147. E-mail: rhuany.soares@ufrgs.br

[**] Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Atua na área de teoria sociológica e sociologia da educação a partir de estudos durkheimianos e bourdieusianos. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8416-2036. E-mail: weiss.raquel@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abarcar la centralidad de la temática de la educación en el trabajo del sociólogo francés Émile Durkheim. Primero, se pretende demostrar cómo el autor, a través de la perspectiva de una ciencia de la educación, entendió el fenómeno educativo como algo fundamental tanto para el mantenimiento y la continuidad del entorno social como para la formación de los individuos como miembros de una sociedad. Por lo tanto, para Durkheim, entendemos que la educación tendría como una función sustancial la transmisión de todo el legado sociocultural de un contexto dado, dando como resultado un proceso de socialización que permitiría la constitución de lo que él llama ser social. Finalmente, se demostrará como la educación dialoga directamente con la temática de la moralidad y sus elementos constitutivos y cómo los escritos durkheimianos sobre el tema se colocan como un punto de partida para pensar los temas y problemas actuales sobre los procesos educativos, como la temática de la diversidad.

Palabras clave: educación; Émile Durkheim; socialización.

Introdução

Quando mergulhamos no universo dos escritos durkheimianos, percebemos que o conjunto de sua obra consegue abarcar uma diversidade de proposições sobre a realidade social, demonstrando que seus estudos não apenas poderiam auxiliar na compreensão do contexto em que o autor escreveu, mas podem fornecer uma base analítica para pensar questões do mundo contemporâneo.

Émile Durkheim, de forma geral, é conhecido como fundador e consolidador da Sociologia enquanto ciência, conferindo a esta seu objeto, seu fundamento e sua metodologia própria, distanciando-se das abordagens das ciências naturais. Ainda, além de demonstrar a construção de uma cientificidade das coisas sociais, Durkheim fortaleceu sua teoria sociológica por meio da aplicação desta em diversos campos de estudos.

As obras mais conhecidas do autor normalmente se relacionam com os escritos que buscavam fornecer uma base para a ciência que estava sendo institucionalizada, como podemos ver em *As regras do método sociológico*, ou, então, por exemplo, com as temáticas que tinham como preocupação "explicar os efeitos que as transformações modernas ocasionavam nos mecanismos de integração dos indivíduos na sociedade" (SELL, 2013, p. 87), destacando a obra *Da divisão do trabalho social*. No entanto, para além dos seus profundos interesses sobre a (formação da) ciência da sociedade como um todo – e de ser destacado no campo acadêmico predominantemente por esta razão –, podemos salientar um estudo específico, que foi investigado com igual importância, dedicação e originalidade, a saber, a educação.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ao longo da sua trajetória de vida pessoal e profissional, o sociólogo demonstrou grande preocupação com o fenômeno educativo e fez com que esta temática se tornasse central nas suas pesquisas.

> Durkheim acreditava que, assim como a sociedade, a educação poderia e deveria ser estudada de forma científica. Desta forma, a educação também possuiria uma natureza própria, desenvolvida pelo seu caráter social, e deveria ser analisada pelos métodos e fundamentos da sociologia. Foi a partir desta concepção que a criação de uma Sociologia da Educação foi possível, fazendo com que Durkheim se tornasse o primeiro sociólogo da educação (FATURI, 2014, p. 13).

Assim, quando analisamos a educação investigada pelo autor, devemos compreender que esta dialoga diretamente com os fundamentos sociológicos apresentados por ele e, dessa forma, não pode ser dissociada de todo seu arcabouço teórico-metodológico.

Temos, então, que, de forma pioneira, Durkheim institui, pelo viés e olhar da Sociologia, uma área específica para esta temática – a Sociologia da Educação –, na qual a questão educacional aparece tanto como conceito sociológico, portanto, como um construto intelectual, quanto como processo social real, ou seja, ela se apresenta como um fenômeno de natureza eminentemente social, permitindo que sua compreensão seja feita desde a sua definição até a sua análise socio-histórica.

Sendo assim, conforme será apresentado, os estudos durkheimianos sobre educação se mostram fundamentais para entendermos o papel e as influências do fenômeno educativo no meio social e a forma como este auxilia na consolidação da sociedade e na construção daquilo que denominamos como ser social.

A Ciência da Educação

A constituição de uma ciência da sociedade e, mais ainda, de uma ciência da educação a partir de uma perspectiva sociológica, colocou-se como campo possível nos estudos durkheimianos devido à constituição do objeto da Sociologia, qual seja, o fato social. Esse conceito foi desenvolvido por Durkheim na obra *As regras do método sociológico*, e a forma como ele e suas características foram determinadas pelo autor são fundamentais para que compreendamos como a própria Sociologia e seus campos de estudo estabeleceram suas análises teóricas e empíricas, pois, com isso, "ele elevou o 'fator social' ao status de elemento básico e decisivo para explicar os fenômenos que tinham lugar no 'reino social'" (RODRIGUES, 2010, p. 29).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Partindo de sua conceituação básica, os fatos sociais podem ser definidos como "maneiras de agir, pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem" (DURKHEIM, 2008b, p. 33). A partir dessa definição, já conseguimos extrair as características fundamentais do conceito e entender de que maneira ele dialoga com a realidade social.

Uma das primeiras qualidades distintivas do fato social é a sua generalidade, ou seja, partimos da ideia de que as representações e ações de uma dada realidade social se estendem e abrangem os indivíduos que nela estão inseridos. Assim, entendemos que o conceito durkheimiano tem como preocupação central a compreensão dos fenômenos e sistemas coletivos da sociedade, com aquilo que é comum a todos ou à grande parte dos seus membros. No entanto, devemos ter a clareza de que "um pensamento comum a todas as consciências particulares, ou um movimento repetido por todos os indivíduos, não é por isso um fato social" (DURKHEIM, 2008b, p. 35). A qualidade de generalidade terá como fundamento as crenças e as práticas do grupo tomadas coletivamente.

A segunda característica se refere à exterioridade do fato em relação às consciências individuais. Isso significa que "o comportamento social não procede do próprio indivíduo, mas de algo exterior [e anterior] a ele: a sociedade" (SELL, 2013, p. 83). Sendo assim, quando somos inseridos e começamos a fazer parte do meio social, toda estrutura material e simbólica já se encontra constituída e consolidada independente da nossa existência ou das nossas manifestações individuais.

Por fim, a terceira qualidade do fato social é sua ação coercitiva e imperativa, que abarca a força imposta pela sociedade ao indivíduo. Essa característica dialoga com a exterioridade, pois as regras, as condutas e os padrões sociais que garantem a manutenção de uma determinada sociedade já existem anteriormente e se interpõem ao sujeito independente da sua vontade. Percebemos isso de forma mais clara quando não seguimos as normas sociais: é nesses momentos que sentimos mais nitidamente sua pressão e a sanção – tanto legal quanto social – que decorre de seu descumprimento. Cabe salientar, ainda, que tal concepção não implica ausência de liberdade ou de autonomia do sujeito, mas supõe que toda ação transcorre em um meio social, que impõe resistência às ações que transgridam as expectativas e os padrões normativos do grupo.

A partir do entendimento do fato social como objeto de estudos da sociologia e das suas características como marco de separação dos fatos biológicos, físicos e psíquicos, passamos a compreender de que forma a educação se apresenta também como um fato social, já que se trata "de um fenômeno produzido pela vida coletiva,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ou seja, de uma realidade social organizada ao longo dos séculos, caracterizada por um conjunto de práticas e instituições" (VARES, 2011, p. 31).

Neste momento, antes de entendermos o que seria a educação para Durkheim e a importância do seu papel social, é importante estabelecer uma diferenciação, realizada pelo próprio autor, que podemos inferir de seus escritos sobre o fenômeno educativo. Trata-se da distinção estabelecida entre o que seria a ciência da educação e o que seria a pedagogia.

Grosso modo, a sociologia da educação é concebida como uma ciência, voltada, portanto, à objetiva dos sistemas educativos: trata-se de buscar compreender de que modo se estruturam e operam os diversos sistemas educacionais em suas múltiplas dimensões. Está pressuposto que todas as coisas da educação são suscetíveis de observação e de estudo, e Durkheim propõe justamente uma concepção sociológica (científica) da educação, seja de sua natureza, seja de sua função. Nos termos de Paul Fauconnet (2013, p. 17), parte da primeira geração de autores que seguiram mais diretamente os preceitos durkheimianos, esta sociologia da educação teria como único fim "conhecer e compreender a realidade. [...]. A Educação é o seu objeto [e] devemos entender não que ela tenda aos mesmos fins que a Educação, mas, pelo contrário, que ela a supõe, visto que a observa". A abordagem da ciência da educação deveria considerar os fatos educativos de forma relacionada com todas as dimensões da vida social, pois estes não existiriam isoladamente e só poderiam fazer sentido se fossem considerados como realmente são, ou seja, como fatos socialmente determinados e organicamente vinculados aos demais aspectos do sistema social mais amplo.

A pedagogia, na visão durkheimiana, teria preocupação central com aquilo que a educação *deveria ser*: seu objetivo não é tanto descrever ou explicar o que é ou o que tem sido a educação, mas determinar o que ela deve tornar-se. Ao contrário da ciência da educação, é investida de um caráter normativo, afinal, não tem o papel de nos dizer o que existe ou o porquê existe, mas de mostrar o que é preciso fazer. Portanto, a Pedagogia consistiria num conjunto de teorias cujo objetivo imediato seria orientar a conduta do educador. Seu verdadeiro fim não é a reflexão, mas a ação. Conforme Durkheim (2008a, p. 18), "a Pedagogia consiste, precisamente, em uma reflexão, a mais metódica e mais documentada possível, colocada a serviço da prática de ensino".

De forma resumida, "as teorias científicas têm como única finalidade exprimir a verdade, as teorias pedagógicas têm como objetivo imediato guiar a conduta. Se elas não constituem a ação propriamente dita, elas preparam a ação e nesse aspecto se aproximam dela" (DURKHEIM, 2008a, p 18).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Com essas definições, entendemos que, mesmo que os objetivos dessas teorias se apresentem como diferentes, devem ser considerados como complementares e não excludentes. A ciência da educação pode e deve servir a finalidades práticas, e a pedagogia pode e deve utilizar-se dos conhecimentos produzidos pela sociologia, para que seus ideais possam corresponder à realidade e aos anseios da própria sociedade. Assim, a distinção entre sociologia e pedagogia, entre realismo e idealismo, não implica uma tensão insolúvel, mas uma relação necessária de complementaridade. Se à pedagogia caberia pensar as reformas e as práticas de ensino, ao sociólogo caberia compreender a educação de uma dada sociedade.

Dessa maneira, a demarcação entre essas duas atividades, longe de procurar opor uma à outra, consistiu justamente na proposição de certa divisão do trabalho intelectual com o intuito de articulá-las eficazmente. Vista sob esse ângulo, a demarcação proposta pelo autor foi fundamental para aproximá-las e não, como se poderia supor, distanciá-las. Isso porque, conforme observa Durkheim (2008a, p. 17), "essa distinção é necessária para que não se julgue as teorias pedagógicas mediantes princípios que não convêm senão às pesquisas propriamente científicas", assim, conforme prossegue o autor,

> [...] a ciência deve preocupar-se em pesquisar com a maior prudência possível; ela não é forçada a obter algum resultado em um tempo definido. A pedagogia não tem o direito de ser tão paciente; porque ela responde a necessidades vitais que não podem esperar (DURKHEIM, 2008a, p. 17).

É importante notar que essa preocupação com a demarcação dos diferentes campos ou disciplinas é tributária da visão de ciência característica da França daquele período, assumindo contornos muito mais rígidos do que os vigentes contemporaneamente. Em todo caso, não deixa de ser importante extrair dessa concepção a ideia de que a transformação da educação é orientada por demandas práticas que não podem submeter-se aos parâmetros temporais do conhecimento científico, conquanto não deva prescindir deste. Em outros termos, isso significa que os sujeitos comprometidos com a transformação e a implementação de princípios e práticas educacionais não precisam ser os mesmos que se dedicam ao processo de compreensão das várias dimensões do sistema educacional existente. Ao mesmo tempo, o estabelecimento de um modelo educacional seria tanto mais efetivo e pertinente quanto mais baseado nos conhecimentos produzidos pelas diversas ciências, sobretudo a ciência da educação.

Ao considerar analiticamente a distinção entre o estudo do fenômeno educativo no âmbito da ciência da educação proposta por Durkheim e das teorias pedagó-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

gicas, podemos analisar a visão do autor acerca da definição da educação, do seu papel social e do seu caráter enquanto fato social.

A natureza e a função do fenômeno educativo

Durkheim formulou a noção de educação tanto por um viés lógico quanto ontológico, ou seja, suas análises englobavam tanto a definição de conceitos dentro deste campo de estudos quanto juízos acerca da natureza e função da questão educativa. Muitos estudiosos de diversas correntes ideológicas já haviam apresentado suas proposições sobre o que seria a educação, trazendo em suas análises características idealistas ou individualistas. No entanto, para Durkheim, quando definimos a educação "é preciso levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar aspectos em comum" (DURKHEIM, 2013, p. 49). Tal argumento reitera os princípios metodológicos fundamentais de sua sociologia, que supõem que a definição de um fenômeno permita abarcar todas as formas socialmente existentes. Trata-se de um procedimento indutivo em que as caraterísticas gerais e recorrentes, presentes na multiplicidade empírica do fenômeno, são mobilizadas com intuito de se chegar a uma definição de um fato social especifico, no caso, a educação.

A partir de seus estudos teóricos e empíricos sobre a educação, seus processos e sistemas, um dos primeiros aspectos destacados pelo autor é o caráter social do fenômeno. A educação, além de conter as características de um fato social, podendo ser observada, analisada e comparada, apresenta-se como:

> [...] algo eminentemente social e não individual, [pois] se constitui e se modifica conforme às necessidades de uma sociedade e não de indivíduos particulares. Assim, a partir das necessidades e dos fins que a educação atende, de suas mudanças de acordo com o tempo e espaço aos quais ela está inserida e da sua própria natureza, podemos constatar o caráter social que esta possui (FATURI, 2014, p. 36).

Entendemos, com isso, que a concepção de educação não poderia partir de uma noção ideal ou individual. A questão educacional está diretamente relacionada e terá correspondência com o contexto ao qual ela pertence e atenderá às necessidades específicas de uma sociedade. Esta noção nos leva a entender uma primeira característica da natureza do processo educativo: este se apresenta, ao mesmo tempo, como uno e múltiplo dentro do espaço social.

A educação pode ser entendida, em um primeiro momento, como una a partir do momento em que percebemos que qualquer tipo de educação, de acordo com seu

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

contexto específico, repousa "sobre uma base comum. [Assim], não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas comuns que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção" (DURKHEIM, 2013, p. 51). Desta forma, a sociedade possui um determinado legado sócio-histórico e cultural que deve ser internalizado nas novas gerações, através de uma educação comum a todos, fazendo com que o meio social em questão seja preservado.

O caráter múltiplo da educação pode ser compreendido de duas formas. A primeira destaca a heterogeneidade existente em uma sociedade, abarcando as diferentes funções sociais e fazendo com que a diversidade de profissões se constitua em "um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas" (DURKHEIM, 2013, p. 51). Neste sentido, os diferentes tipos de educação corresponderiam às diferentes especializações que a sociedade necessitaria para se manter.

A segunda encontra-se amparada nas inúmeras diferenças sociais existentes, pois, conforme coloca Durkheim (2013, p. 20), "a [educação] da cidade não é igual à do campo [e] a do burguês não é igual à do operário". Essa afirmação pode assumir um caráter um tanto polêmico em virtude do modo como é interpretada, pois muitas vezes é tomada como expressão de uma visão defendida pelo autor, como se estivesse sugerindo que a educação deve reproduzir as formas de desigualdade social. Todavia, aqui é preciso lembrar que se trata de uma concepção que busca compreender como a educação efetivamente opera e de que a educação está a serviço da reprodução do modo de vida social, que implica também os ideais sociais de cada época. O que a sociologia pode – e deve – fazer, contudo, é diagnosticar inconsistências entre o sistema educacional existente, a estrutura social e as aspirações de uma época. Para adiantar o exemplo com o qual trabalharemos ao final, em uma sociedade múltipla e complexa como a nossa, estruturada sobre valores constitucionais como o respeito à pessoa humana, caberia à sociologia identificar todos os aspectos do sistema educacional que estão em desacordo com esses princípios. Esse seria seu quinhão no processo de transformação social, fornecendo elementos para que a pedagogia possa propor diretrizes educacionais mais adequadas a esses valores, que contemplem a um só tempo a igualdade de direitos e o respeito à diversidade dos modos de vida. Ou seja, uma sociedade desigual reproduz-se a si mesma mediante um sistema educacional desigual; uma sociedade igualitária, por seu turno, só pode efetivar-se com um sistema educacional igualitário, o que não significa, porém, um sistema homogeneizante.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Sendo assim, percebemos que a educação tem a prerrogativa de manter, ao mesmo tempo, uma homogeneidade e uma heterogeneidade entre os membros da sociedade – fato que garante a existência da vida coletiva. Isso significa que, "se, por um lado, existem tantas espécies de educação quanto meios sociais, por outro, todos os sistemas educativos difundem certos ideais e sentimentos comuns a todos os grupos sociais" (VARES, 2008, p. 84).

De forma resumida, temos que:

> [...] cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. É este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o polo da educação (DURKHEIM, 2013, p. 52).

Além desta dupla caracterização sobre o fenômeno educativo à luz da teoria durkheimiana, uma outra compreensão deve ser levada em consideração e destacada quando buscamos apreender essa temática de forma sociológica. Em diferentes obras, Durkheim demonstrou que no decorrer da nossa inserção do meio social podemos perceber a existência de dois seres que nos compõem, um sendo constituído pelo ser individual e outro pelo ser social, que apesar de se apresentarem de forma distinta são, na realidade, indissociáveis.

O ser individual seria caracterizado por todos os estados físicos e mentais que dizem respeito a nós mesmos, ou seja, que correspondem à nossa natureza – são as características imanentes aos indivíduos. Sendo assim, este ser demonstra e refere-se àquilo que é inato, distinguindo-se daquilo que é adquirido. Já o ser social é definido como "um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte" (DURKHEIM, 2013, p. 54). Este ser não nasce com o indivíduo e muito menos se constitui de forma natural. Ele é fruto da incorporação e internalização dos elementos sociais, culturais e históricos de uma determinada sociedade.

Quando começamos a fazer parte do meio social toda estrutura cultural, política, moral e simbólica já se encontra estabelecida naquele contexto. A forma de sermos integrados e correspondermos a este espaço dependerá justamente da formação deste ser social dentro de nós. Com isto podemos inferir que acontece uma via de mão dupla com a criação deste ser. A primeira corresponderia à inserção de cada indivíduo na sociedade, fazendo com que ele se torne apto a integrar esta, e a segunda que faria com que o meio social em questão fosse mantido, já que seu lega-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do seria incorporado nos seus membros, ou seja, "os produtos do trabalho de uma geração deixam assim de serem perdidos pela geração seguinte" (DURKHEIM, 2013, p. 60), sendo desnecessário um constante recomeço por parte da sociedade. A partir deste entendimento, podemos destacar a importância e o foco que a questão educativa tem para Durkheim.

A educação, para o sociólogo, teria como objetivo e fim a constituição do ser social em cada um de nós. "Com exceção de tendências vagas e incertas que podem ser atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo" (DURKHEIM, 2013, p. 55), sendo assim, a cada nova geração o meio social tem como preocupação a transmissão de todos os elementos estruturais e simbólicos que o compõe. O papel da educação será justamente garantir essa transmissão, possibilitando a formação de um novo ser, que é diferente e que irá substituir "o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social" (DURKHEIM, 2013, p. 55). Temos em um momento, então, o homem em seu estado de natureza, antes de ser educado, e em outro aquilo que Durkheim irá considerar como sendo a verdadeira humanidade do homem, aquela para a qual a educação contribui para realizar, "o indivíduo [como] resultado de um desenvolvimento social e histórico" (JONES, 2016, p. 86).

Assim, percebemos que a função da educação é a criação do ser social e que esta ação ocorre de forma contínua na sociedade. Cada nova geração que começa a fazer parte de um contexto social desconhece as ideias e práticas compartilhadas neste, "a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente" (DURKHEIM, 2013, p. 55). A educação, neste sentido, será aquela capaz de internalizar no indivíduo todos os sentimentos, ideias e valores, em resumo, todo o conhecimento acumulado da sociedade da qual ele faz parte. Em outras palavras, segundo a definição de Durkheim (2013, p. 53-54),

> [...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Neste âmbito, a educação, de forma geral, pode ser compreendida como o meio de socialização dos indivíduos. A construção desta socialização acontece ao longo das trajetórias de vida de cada um dos membros da sociedade e se molda na medida em que nos envolvemos com diferentes grupos sociais. A partir disso, podemos distinguir duas formas de socialização, a primária e a secundária. A pri-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

meira diz respeito ao início da nossa vida enquanto sujeito, ela "ocorre quase que inteiramente no âmbito da família ou da escola maternal, sucedâneo da família" (DURKHEIM, 2008a, p. 33) e abrange os primeiros processos educativos aos quais somos submetidos. Neste momento, que acontece durante a infância, iniciamos a internalização do mundo social e passamos a perceber suas normas e costumes. Ainda, é na socialização primária que começamos a ter contato com os primeiros indivíduos, já socializados, que acabam transmitindo sua realidade e sua visão de mundo, conduzindo a nossa identificação no espaço social.

A socialização secundária inicia "na escola primária, quando a criança começa a sair do círculo familiar e [passa] a se inserir no meio que a circunda" (DURKHEIM, 2008a, p. 33). Aqui já entendemos que a criança se encontra em parte socializada, no entanto, este segundo tipo de socialização mantem-se ao longo da vida e corresponde ao processo de inserção e envolvimento dos indivíduos em diferentes grupos e esferas sociais, incluindo aqui os diferentes níveis escolares. A partir do momento em que saímos de um espaço mais restrito e íntimo, como o meio familiar, e passamos a adentrar espaços sociais mais amplos e diversos, como o trabalho, a igreja, círculos de ativismo, grupos de amigos, etc., internalizamos e apreendemos as características e aspectos gerais destes espaços ou de seus membros. Desta forma, a cada relação ou conexão que estabelecemos com um novo grupo passamos a ser socializado por ele. A socialização secundária, então, acaba sendo mutável ao longo da vida e depende dos tipos e graus de envolvimento e laços sociais que os indivíduos se submetem na sua trajetória.

É importante destacar que as formas de socialização e o processo educativo, na maioria das vezes, ocorre sem que tenhamos total objetividade ou clareza sobre eles. Isso quer dizer que existe uma educação consciente, que é quando os costumes, as práticas e os valores são transmitidos intencionalmente, com o claro propósito de ensinar algo às crianças, mas também existe uma educação inconsciente, que ocorre de maneira não intencional. Este processo de intencionalidade também pode ser percebido na forma de apreensão e internalização individual, em que, em determinados momentos, nos colocamos dispostos a introjetar alguns aspectos sociais, enquanto em outros, isso ocorre de maneira mais naturalizada.

Além disso, devemos pontuar que os processos de socialização também podem existir de duas maneiras: formal e informal. A educação formal é aquela que tem lugar nas instituições destinadas a este fim e é marcada por práticas e rituais aos quais são submetidas todas as crianças de forma intencional. Essas instituições são socialmente reconhecidas por como instâncias legítimas e responsáveis por formar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

os indivíduos em conformidade com os mais importantes valores de tal sociedade ou grupo, sendo incumbidos de transmitir seus conhecimentos e princípios.

Em cada sociedade e em cada momento histórico, a educação formal foi sempre muito diferente. Em algumas tribos, por exemplo, a educação formal pode ter sido atribuída aos rituais de luta, ou de alguma dança, que todos deveriam aprender em alguma idade. O próprio rito de passagem, que também é bastante diferenciado nas várias culturas, consiste num tipo de educação, enquanto se trata sempre de um teste que deve provar que o indivíduo aprendeu as coisas necessárias, podendo agora ingressar numa nova etapa da vida social.

No caso da educação formal da sociedade ocidental contemporânea, por exemplo, as instituições têm como objetivo ensinar determinados conteúdos e disciplinas e, por vezes, determinadas formas de tratamento. Entretanto, percebemos que os responsáveis por esta educação também podem tornar estéreis os ensinamentos transmitidos de forma consciente, quando não seguem na prática aquilo que ensinam.

A educação informal acontece em espaços não formalizados para este fim, ainda que exista uma intencionalidade na transmissão, tais como igrejas, associações e partidos políticos. No caso da educação informal também percebemos as formas de socialização quando em uma família, por exemplo, a mãe ensina a seus filhos como se portar à mesa ou o porquê é importante comer determinados alimentos. Porém, os pais também ensinam a seus filhos, sem que percebam, como devem andar, como devem falar ou como deve ser o relacionamento entre os indivíduos. Aqui temos uma educação informal que se dá de forma não intencional ou não consciente, cujos efeitos também são decisivos sobre os sujeitos em processo de formação.

De qualquer forma, aquilo que é fundamental observar é que em todas essas ocasiões a educação implica sempre um determinado modo transmissão, na medida em que por meio de ações, palavras e ensinamentos a criança interioriza os valores, as ideias, os modos de agir, de falar e de pensar característicos da sociedade em que vive, conformando-se às normas sociais.

De forma muito didática em seus escritos, Durkheim fez questão de esclarecer que esta visão de educação/socialização não coloca o indivíduo de forma resignada ou passiva frente aos anseios da sociedade. Diferente dos animais, estimulados a desenvolverem instintos latentes ou tendências do seu organismo natural, a complexidade da vida humana exige uma ação exterior que não se limite “a reforçar tendências naturalmente marcantes, [...] ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas” (DURKHEIM, 2013, p. 55).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Devemos entender que foram os próprios indivíduos, ao longo da sua evolução e do desenvolvimento dos seus conhecimentos, que tiveram a necessidade de constituir a sociedade enquanto tal e de criar meios para que ela se consolidasse e se perpetuasse. A educação e todo seu processo, neste sentido, correspondem aos anseios de um contexto, demonstrando que o indivíduo "só sentiu a sede do saber quando a sociedade a provocou nele, e a sociedade só a provocou quando ela mesma sentiu essa necessidade" (DURKHEIM, 2013, p. 57). Com isso, compreendemos e ressaltamos a complementariedade que existe na relação indivíduo-sociedade, que longe de se mostrarem como antagônicos, um acaba implicando o outro. Tudo o que somos enquanto membros da sociedade ou enquanto ser social foi nos dado pelos processos de socialização. Nossa identificação enquanto sujeito, nossas vontades e hábitos, nosso desenvolvimento, nossa forma de comunicação, nossos costumes e nossas visões de mundo foram possibilitadas porque fomos incorporados a um meio social e internalizamos aquilo que a vida coletiva tem de mais fundamental. Assim, caso não nos apropriássemos daquilo que a sociedade tem a oferecer, seriamos reduzidos a uma condição primitiva, afinal,

> [...] o objetivo e o efeito da ação que [a sociedade] exerce sobre [o indivíduo], principalmente através da educação, não são nem um pouco reprimi-lo, diminuí-lo, desnaturá-lo, mas sim amplificá-lo e transformá-lo em um ser verdadeiramente humano (DURKHEIM, 2013, p. 60).

Com intuito de compreensão mais aprofundada desta discussão e como forma de ampliação do entendimento acerca do fenômeno educativo para Durkheim, devemos abarcar outro elemento desenvolvido e investigado pelo autor que dialoga diretamente com os apontamentos apresentados até o momento, qual seja, a moral.

A educação moral e seus elementos

A questão da moralidade foi tratada por Durkheim de forma muito aprofundada e complexa e coloca-se como discussão central quando tratamos o fenômeno educativo. Assim como seus estudos sobre a educação, o autor procurou entender as bases do conceito de moral, desenvolvendo o caráter histórico da moralidade, sua definição, seu papel social e seus elementos constitutivos, ou seja, Durkheim a apreendeu também como um fato social.

Neste sentido, partimos da ideia de que a moral não emana das consciências individuais, mas é colocada como algo cuja origem é exterior ao indivíduo, na medida em que ela existe objetivamente na sociedade. Assim, quando tratamos da mo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ral durkheimiana, não tratamos de enunciados imperativos, isto é, não indicamos aquilo deve ou não deve ser feito, como se fossem em si pronunciamentos morais, mas a compreendemos a partir de pronunciamentos declarativos, isto é, juízos que apenas descrevem o que é a moral em uma sociedade em um momento determinado. Isso significa que o estudo da realidade moral se apresenta, neste caso, sob um aspecto puramente objetivo.

A partir da concepção de Durkheim podemos entender a moral como tudo aquilo "que é fonte de solidariedade, tudo o que força o homem a contar com outrem, a reger seus movimentos com base em outra coisa que não os seus impulsos" (DURKHEIM, 2010, p. 420). Em outras palavras, a moral de uma sociedade se apresenta como um conjunto de máximas, um conjunto de regras de conduta "investidas de uma autoridade especial em virtude da qual são obedecidas, pelo fato de que elas ordenam" (DURKHEIM, 1970, p. 43-44).

De maneira genérica, é possível afirmar que a moral pode ser compreendida em um sentido mais amplo e em um sentido mais restrito. No sentido mais amplo, a moral pode ser definida como um conjunto de regras que garantem a existência de uma sociedade. Isso porque, na medida em que são compartilhadas por seus membros, tais regras determinam um padrão normativo para a ação e a coesão social. No sentido mais restrito, a moral é apenas um tipo particular de regra, uma regra que é ditada pela sociedade e que existe para a sociedade. É um conjunto de prescrições que definem o que um indivíduo deve ou não deve fazer. Em ambos os casos, elas consistem "em uma infinidade de regras especiais, precisas e definidas, que fixam as condutas dos homens nas diversas situações que se apresentam cotidianamente" (DURKHEIM, 2008b, p. 40)

Como pode ser notado, a articulação entre as definições de moral, ampla ou restrita, envolve duas ordens de questões de caráter mais analítico, quais sejam, as regras e os valores. Usualmente, é comum que se entenda que regras seriam algo diverso de valores. As regras apareceriam como impositivas e exigiria certo sacrifício, enquanto os valores seriam atrativos, que, com ânimo e espontaneidade, a eles nos dedicaríamos. Contudo, no pensamento durkheimiano, regras e valores não se diferenciariam radicalmente; representariam apenas graus diferentes de adesão e condicionamento à moral. Essa diferenciação está na base da distinção entre moral no sentido amplo – considerada como regras e valores – e moral no sentido restrito – que se refere apenas à dimensão coercitiva da regra. Essa perspectiva é crucial para a forma com que o autor percebe a vida social.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Cotidianamente, as regras e os valores podem aparecer para nós como aspectos bastante distintos, na medida em que pela categoria "regras" entendemos imposições alheias a nossa vontade, mas às quais obedecemos para evitar a pena que decorre de sua não obediência. Em suma, entendemos a regra como uma restrição à nossa liberdade. Por outro lado, a categoria "valor" implica tudo aquilo que prestigiamos, que desejamos e que nos esforçamos para conquistar ou para manter. Num contexto mais amplo, são os valores compartilhados pelos membros de uma sociedade que incitam uma ação comum em defesa dessa ou daquela causa, que nos levam a ter as mesmas crenças, os mesmos gostos, conferindo, assim, uma identidade própria a cada sociedade. Vistos dessa forma, os valores aparecem como a expressão de uma escolha, como afirmação da própria liberdade de agir segundo os próprios valores, não segundo valores que nos são estranhos ou imperativos.

Entretanto, conforme nos revela a teoria durkheimiana, os valores possuem um caráter tão restritivo e coercitivo quanto as próprias regras, com a diferença de que as regras nos são impostas de maneira mais explícita e, por vezes, mais desagradável, enquanto os valores são inculcados de maneira mais sutil, passam a fazer parte de nossa consciência, condicionando até o modo como vemos e sentimos a realidade que nos circunda. Isso pode ser observado, por exemplo, nos padrões sociais em relação ao corpo ou modos de vestimenta. Desta forma, percebemos o quão difícil é desejar algo além desses padrões, porque nos envolvem em todas as nossas dimensões, impõe-se a nós por todos os lados. Em resumo, aquilo que parece ser uma escolha é, na verdade, também uma forma de ausência de liberdade.

Por outro lado, tudo aquilo que consideramos como regra aparece sempre como imposição, como obrigação e dificilmente esconde o fato de tratar-se de uma prescrição alheia a nossa vontade, pois reconhece-se sempre a exterioridade de sua origem. No caso particular da regra moral, a obediência parece ainda mais incômoda, na medida em que não se trata de uma ação que se reverte imediatamente a nosso favor, – como, por exemplo, nos casos das regras de higiene – mas que temos que obedecer simplesmente porque assim nos dita a regra. Entretanto, é justamente por ter um caráter coercivo mais explícito que a regra permite perceber que se trata de uma imposição social, cujos mecanismo, finalidades e razões de ser podem ser compreendidos. Com isso, abre-se a possibilidade de agir de forma consciente, porque sabemos que se trata de uma regra social. Dessa forma, ao conhecer seus fundamentos e objetivos, somos capazes de julgar a pertinência desses fundamentos, questionando, inclusive, a validade atual de determinadas regras, contribuindo, na medida do possível, para conservá-las ou para renová-las.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Portanto, a partir dessas considerações, é possível afirmar que os valores também podem ser considerados como regras, pois também prescrevem aquilo que devemos desejar, aquilo em que devemos acreditar, aquilo que devemos defender. Por outro lado, as regras também podem vir a se tornar valores, na medida em que reconhecemos que suas prescrições têm como finalidade garantir aquilo que consideramos um valor. Isso ocorre porque tanto a regra quanto o valor possuem uma mesma origem: a moral.

Como exemplo, podemos defender o fato de que, na sociedade brasileira, ao menos nos termos de nossa Constituição, a vida humana é considerada como o mais alto valor. Entretanto, para que esse valor seja respeitado, isto é, para que a vida de cada indivíduo seja respeitada, essa mesma Constituição define como regra que é absolutamente proibido matar um ser humano. Por tratar-se de um valor tão fundamental, o desrespeito a essa regra implica não apenas em uma sanção social – que é o desprezo pelo indivíduo que infringiu tal regra –, mas também uma sanção penal, que implica em uma dupla exclusão – uma exclusão moral no âmbito do convívio social e uma exclusão física, que dura o tempo que, em tese, a Justiça considera necessário para a reestruturação moral do indivíduo. Ao mesmo tempo, os muitos questionamentos a esse princípio que testemunhamos no Brasil contemporâneo revelam, em primeiro lugar, que esse valor não foi transmitido de forma eficaz por nosso sistema educacional, revelando um descompasso entre princípios constitucionais e os valores que circulam nos muitos grupos secundários. A relação entre educação e moral é tanto mais complexa e tensa quanto mais segmentada e diversa é a sociedade em questão.

Essa distinção entre regra e valor pode ser reconhecida na discussão que Durkheim realiza acerca dos dois aspectos da moral, quais sejam, o dever e o bem. Se, por um lado, a moral impõe-se como algo contrário à nossa vontade, por outro, nós, ao mesmo tempo, estimamos a regra moral. Isso porque sabemos que essas regras garantem a existência do grupo ao qual pertencemos e, por isso mesmo, é fonte de nossos valores, sendo investido de um caráter sagrado, isto é, inviolável e acima das coisas profanas, ordinárias[1].

Esses elementos constitutivos da moralidade, aqueles mais gerais e constantes, devem estar presentes em toda e qualquer moral e têm como contrapartida no sujeito certas disposições subjetivas, que o autor chama de "espírito", querendo, com isso indicar o caminho que a educação deveria assumir em seu trabalho formativo. O espírito de disciplina, o espírito de adesão ao grupo e o espírito de autonomia são, portanto, a contrapartida individual da moralidade, cuja construção

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

seria papel primordial da educação. É importante ressaltar que os dois primeiros elementos são comuns à moral como um todo, enquanto o último só é possível quando estamos diante de uma moral racional e laica, isto é, conforme as aspirações da sociedade de sua época.

O primeiro elemento refere-se ao espírito de disciplina e tem como fundamento:

> [...] uma característica comum a todas as ações que comumente chamamos morais, que é o fato de que estas se dão segundo regras preestabelecidas. Conduzir-se moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida antes mesmo que tomemos partido acerca do que devemos fazer. O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita (DURKHEIM, 2008a, p. 39).

Esse elemento tem como características centrais o gosto pela regularidade, a limitação do desejo, o esforço e o respeito à regra que inibe os impulsos. A regularidade envolve a necessidade de hábitos solidamente constituídos em uma sociedade, mas não se confunde com eles. O sentimento de regularidade é possível em virtude da autoridade que emana da moralidade, quando se percebe a ascendência exercida pela força moral. Isso é perceptível quando não seguimos ou quando violamos as regras morais e, a partir disso, podemos sofrer sanções das mais diversas formas.

No entanto, é importante destacar neste elemento, conforme coloca Durkheim, que, por mais que pareça, o "dever moral não é uma limitação destrutiva, que reduz o homem, mas, ao contrário, ajuda-o a viver de acordo com os parâmetros de normalidade" (WEISS, 2009, p. 180). O papel da moralidade pode ser entendido como uma forma de autocontrole do indivíduo, uma forma de moderar a nossa ação e nossos impulsos e de perceber nossas limitações, possibilitando a vida em sociedade. No fim, a noção de disciplina acaba se tornando uma condição de satisfação para quem a internaliza, pois, "quando nossas tendências são libertadas de todo comedimento, quando nada as limitam elas se tornam tirânicas e seu primeiro escravo é o próprio sujeito que as experimenta" (DURKHEIM, 2008a, p. 58).

O segundo elemento da moral, o espírito de adesão ao grupo, refere-se, de forma geral, à disposição do indivíduo em aderir à sociedade. Como já colocado, o sujeito se satisfaz e se constitui enquanto vinculado ao seu meio social, indo além dos seus fins pessoais ou da sua individualidade. Essa visão é bastante peculiar à concepção durkheimiana de moral, pois mostra que, ao construir vínculos afetivos com o grupo, que motivam seu pertencimento, o sujeito também acaba aderindo às suas regras e normas: a moral deixa de ser somente uma imposição, um dever, e passa a se tornar um bem, dado que essa inserção no grupo é algo que faz parte da própria natureza humana e pelo qual o sujeito tende a ter um apreço. De forma bas-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tante simples, podemos afirmar que o ser humano só pode realizar-se plenamente quando vive coletivamente e, ao estabelecer nexos de afeto e interdependência com o grupo, passa a internalizar também a moral do grupo, processo protagonizado pela educação, mecanismo central para desenvolver nas crianças o gosto pela vida coletiva e as disposições necessárias para seguir as regras que tornam possível a existência do grupo. Afinal,

> [...] a moralidade existe pelo simples fato de fazemos parte de um agrupamento humano, qualquer que seja ele. Mas, como o homem só é completo se faz parte de múltiplas sociedades, a própria moralidade só é completa na medida em que nos sentimos solidários a essas diversas sociedades das quais participamos (DURKHEIM, 2008a, p. 90).

O terceiro e último elemento é o espírito de autonomia, que deve ser formado no indivíduo para que este tome consciência das regras morais às quais se submete, e para que, conhecendo sua natureza e suas funções, seja capaz de entendê-las e transformá-las, sempre que julgar necessário. A autonomia, então, pode ser entendida como "a atitude do indivíduo que aceita a regra porque a reconhece racionalmente estabelecida" (FAUCONNET, 2013, p. 24), é o entendimento de uma autonomia da vontade racional, de compreender com a razão aquilo que é o bem, aquilo que é possível. Assim, conforme Durkheim (2008a, p. 121), entramos no âmbito de uma adesão esclarecida, em que "querer livremente não é querer aquilo que é absurdo; pelo contrário, é querer aquilo que é racional, é querer agir em conformidade com a natureza das coisas".

A proposta desse terceiro elemento deve ser entendida contra o pano de fundo do engajamento de Durkheim com a consolidação da Terceira República e a demanda de implementação de uma moralidade laica e racional. Esse comprometimento com as reformas nos sistemas de ensino justifica em grande medida o lugar central que a educação ocupou em sua obra e, sobretudo, explicam a presença de argumentos de caráter normativo em seus escritos. No seguinte trecho, encontramos uma definição que sintetiza muito bem como o autor entendia em que deveria consistir uma educação moral laica, sendo:

> [...] uma educação que abdica de qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se apoia exclusivamente sobre ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão, em uma palavra, uma educação puramente racionalista (DURKHEIM, 2008a, p. 19).

A moral, neste sentido, percebida e entendida como um fenômeno de origem social, instituída para os indivíduos, também deveria ser apreendida pelo viés da racionalidade. Entendemos que as regras morais são estabelecidas de acordo com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

as necessidades de cada coletividade, correspondendo àquilo que o meio social demanda para que seus membros possam viver em sociedade, garantindo uma forma de organização que lhe é própria. Em última instância, a sociedade é o fim, a fonte e a legitimidade da moral e esta se coloca, ao mesmo tempo, como o núcleo da vida coletiva, que influencia de maneira mais ou menos direta todos as suas dimensões, e à educação cabe o papel de transmitir esses princípios às novas gerações. A educação é, portanto, o dispositivo central de reprodução social, mas também de transformação social.

A escola, neste aspecto, seria responsável por desenvolver nos novos membros de uma sociedade as disposições fundamentais que a compõem, as suas bases morais e seus fundamentos. O espaço e os processos educacionais têm como finalidade preparar os indivíduos para viver no seu meio social, estabelecendo neles as disposições fundamentais para a vida em grupo. Ainda, especificamente na educação e na moralidade laica, edificada a partir dos anseios e das demandas da sociedade, o espírito de autonomia se coloca como possível, permitindo que se conheça a natureza da moralidade em questão, "para que se possa aderir a ela de forma espontânea e consciente, ou contribuir para que a moral encontre sua normalidade, caso se reconheça que ela está contrariando sua própria razão de ser" (WEISS, 2009, p. 185).

Assim, entendendo que uma base racional pode conferir verdadeira autonomia aos indivíduos, percebemos que todo o ensino encerra em si uma finalidade moral, pois, ao transmitir conhecimento, seja sobre o homem, seja sobre a natureza, o ensino contribui para a formação da racionalidade e da autonomia. A partir da defesa da necessidade de um ensino leigo da moral, os indivíduos poderiam alcançar gradualmente a consciência e a autonomia necessárias para compreenderem e transformarem a moral e as regras de sua sociedade, de acordo com o que lhes indicar a razão, fazendo com a sua socialização, no decorrer da vida, não esteja submetida a qualquer tipo de conformidade passiva, desinteressada ou acrítica.

Conclusão: a educação como ação transformadora

A educação se coloca na nossa frente como a forma direta de socialização, como fenômeno que nos instrui e nos permite viver em sociedade, fazendo com que compreendamos a necessidade das regras e limitações impostas e a importância da nossa vinculação aos grupos sociais existentes. Desta maneira, a educação se apresenta como um fenômeno central e essencial, tanto para a sociedade quanto para os indivíduos, pois cria uma relação de dependência entre estes.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para Durkheim, o que somos enquanto sujeitos é constituído a partir da nossa relação com o outro, ou seja, somos resultado das nossas interações e da internalização que fazemos do meio ao qual estamos inseridos. Nesse sentido, podemos entender quão difícil é desviarmos da sociedade em que vivemos, pois é dela que retiramos a base para tudo aquilo que fazemos ou pensamos. Entretanto, como já levantado anteriormente, isso não significa que estamos em um estado de passividade e aceitação daquilo que nos é colocado cotidianamente. A partir do momento em que introjetamos e absorvemos os elementos do meio e estes passam a fazer parte da nossa consciência individual, diferentes modificações podem ser construídas. De forma geral, entendemos que não somos constituídos de forma neutra; pelo contrário, somos continuamente influenciados pelas práticas e simbolismos que nos cercam, mas possuímos também, ao longo do nosso desenvolvimento, possibilidades de posicionamento – positivos ou negativos – perante o mundo.

O papel central da educação é, de certa maneira, permitir a continuidade e a manutenção do meio social, transmitindo a cada geração aquilo que já foi construído anteriormente. Mas entendemos também que, tanto por meio da formação de um pensamento autônomo nos novos sujeitos quanto de uma visão constantemente consciente do papel atribuído às gerações adultas como responsáveis por transmitir aquilo que a sociedade deseja, o processo educacional amplia seu papel de mero reprodutor daquilo que já existe e passa a ter um caráter transformador.

Neste sentido, lembrando que a educação e a moral correspondem àquilo que o contexto específico exige, percebemos que a nossa sociedade é composta e lida constantemente com diferentes visões de mundo e diferentes pressupostos, necessitando um tipo de vinculação que entenda a valorização da diferença como o ideal moral que permite a nossa existência atual enquanto coletividade. Sendo assim, da mesma maneira que Durkheim refletiu sobre a necessidade de mudanças na esfera educacional na sua época, devemos repensar as nossas formas de socialização e perguntar que paradigma de sujeito queremos instituir para saber lidar com toda diversidade que nasce e se consolida naturalmente em cada âmbito das nossas vidas individuais e coletivas.

Nota

[1] Para uma discussão sobre o sentido do sagrado em Durkheim e sua relação com a moral, veja-se o texto de Rosati e Weiss (2015), em que se apresenta a proposta de uma atualização da sociologia da moral de matriz durkheimiana.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Referências

DURKHEIM, Émile. *A educação moral.* Petrópolis: Vozes, 2008a.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico.* São Paulo: Martin Claret, 2008b.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia.* Rio de Janeiro: Forense, 1970.

FATURI, Rhuany. *A produção acadêmica brasileira sobre a educação na obra de Émile Durkheim.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. *In*: DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia.* Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-41.

JONES, Susan Stedman. O individualismo. *In*: CONSOLIN, Marcia; WEISS, Raquel; OLIVEIRA, Marcio de. *O individualismo e os intelectuais*. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Editora USP, 2016. p. 85-94.

RODRIGUES, José (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*: Durkheim. São Paulo: Ática, 2010.

ROSATI, Massimo; WEISS, Raquel. Tradição e Autenticidade em um mundo pós-convencional. *Sociologias*, Porto Alegre, 2015, v. 17, n. 39, p. 110-159.

SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia clássica.* Petrópolis: Vozes, 2013.

VARES, Sidnei Ferreira de. A educação como fato social: uma análise do pensamento pedagógico de Émile Durkheim. *Revista de Educação UNG*, v. 6, n. 1, p. 29-44, 2011.

VARES, Sidnei Ferreira de. *A educação moral em Émile Durkheim*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo, 2008.

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre o positivo e normativo. *In*: MASSELLA, Alexandre (org.). *Durkheim*: 150 anos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 169-190.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Da sociedade ao indivíduo e de volta à sociedade: socialização e individuação em G. H. Mead

From society to the individual, and back to society: socialization and individuation in G. H. Mead

De la sociedad al individuo, y de vuelta a la sociedad: socialización e individuación en G. H. Mead

Cledes Antonio Casagrande[*]

Resumo

Este ensaio tem por tema central os processos de socialização e de individuação em George Herbert Mead. Trata-se de um texto teórico e hermenêutico, com fins propedêuticos, ligado ao campo da filosofia da educação. O objetivo consiste em discutir como Mead, em seus escritos, compreende e descreve os processos de formação dos sujeitos sociais e quais as possíveis correlações desses processos com a capacidade de viver em comunidade, sob a égide da ética e da democracia. No texto, argumenta-se que o processo de formação do *self* remete à socialização individuadora e que a emergência da consciência do "si mesmo" somente é possível por meio da interação e da participação efetiva na vida da comunidade. Por isso, é possível ponderar que a incapacidade de pensar e agir desde uma perspectiva social representa um déficit formativo, de reponsabilidade do próprio indivíduo e também da sociedade.

Palavras-chave: educação; socialização; individuação; ética; democracia.

Abstract

This essay has as its central theme the processes of socialization and individuation in George Herbert Mead. It is a theoretical and hermeneutic text, with propaedeutic purposes, linked to the field of philosophy of education. The objective is to discuss how Mead, in his writings, understands and describes the processes of formation of social subjects and what are the possible correlations of these processes with the ability to live in community, under the aegis of ethics and democracy. In the text, it is argued that the process of forming the self refers to individuating socialization, and that the emergence of the self is only possible through interaction and the effective participation in the life of the community. Therefore, it is possible to consider that the inability to think and act from a social perspective represents a formation's deficit, which is liability the individual himself and also of the society.

Keywords: education; socialization; individuation; ethics; democracy.

Recebido em: 14/07/2020 Aprovado em: 13/01/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11232

[*] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle; Pró-Reitor Acadêmico e Vice-Reitor dessa mesma instituição. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1499-1661. E-mail: cledescasagrande@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este ensayo tiene como tema central los procesos de socialización e individuación en George Herbert Mead. Es un texto teórico y hermenéutico, con fines propedéuticos, vinculado al campo de la filosofía de la educación. El objetivo es discutir cómo Mead, en sus escritos, comprende y describe los procesos de formación de los sujetos sociales y cuáles son las posibles correlaciones de estos procesos con la capacidad de vivir en comunidad, bajo los principios de la ética y la democracia. En el texto, se argumenta que el proceso de formación del yo se refiere a la socialización individualizada, y que el surgimiento de la conciencia del "yo" solo es posible a través de la interacción y la participación efectiva en la vida de la comunidad. Por lo tanto, es posible considerar que la incapacidad para pensar y actuar desde una perspectiva social representa un déficit formativo, que es responsabilidad del individuo y también de la sociedad.

Palabras clave: educación; socialización; individuación; ética; democracia.

Introdução

"The man without a generous impulse is abnormal and abhorrent" (MEAD, 1981, p. 392).[1]

Mead é um autor clássico e seminal para entender os processos de formação dos sujeitos sociais, especialmente o conceito de individuação por meio da socialização[2]. A diminuta difusão de seus escritos no cenário acadêmico brasileiro e a existência, entre nós, de certa crítica velada ao pragmatismo relegaram-lhe uma posição de autor secundário, somente recentemente redescoberto e tematizado[3].

Entretanto, isso não significa que sua originalidade e sua concepção diferenciada da formação do *self*, da ética e da democracia tenham menor valor acadêmico. Habermas (2010, p. 213), por exemplo, ao referir-se à importância deste autor, afirma: "Na psicologia social de G. H. Mead, vejo esboçada a única tentativa com perspectiva de êxito para reproduzir no plano conceitual o pleno teor significante da individuação". Honneth (2003, p. 125) alinha-se no elogio à teoria intersubjetiva de Mead com a seguinte assertiva:

> Em nenhuma outra teoria, a ideia de que os sujeitos humanos devem sua identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo foi desenvolvida de maneira tão consequente sob os pressupostos conceituais naturalistas como na psicologia social de George Herbert Mead.

Tugendhat (1993), por seu turno, atribui a Mead posição de destaque no que tange à possibilidade de entender os processos da autoconsciência e da autodeterminação dos sujeitos. Entre nós, Dalbosco (2010) foi um dos primeiros a reconhecer o potencial pedagógico do conceito pragmatista de ser humano advindo desse autor.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Levando em consideração a relevância teórica e o aumento do interesse do público acadêmico em G. H. Mead, este ensaio objetiva abordar, de modo panorâmico, os processos de individuação por meio da socialização, uma das principais teses deste autor, bem como as possíveis implicações dessa tese para o campo da educação. O texto consiste em um exercício teórico-hermenêutico, com foco no campo da filosofia da educação, e parte das seguintes questões correlatas: Como G. H. Mead concebe o processo de formação do *self*? Que reflexões educacionais podem emergir da compreensão de Mead acerca da individuação por meio da socialização no atual contexto brasileiro? Quais as possíveis relações entre formação do eu e a vida em sociedade, na perspectiva apontada por este autor? Expresso de outro modo, interessa-nos discutir, aqui, como Mead, em seus escritos, compreende e descreve os processos de formação dos diversos sujeitos sociais e quais as possíveis correlações desse processo formativo com a capacidade de viver em comunidade, sob a égide da democracia e da ética[4].

A matriz intersubjetiva e simbólica a partir da qual Mead concebe a formação dos indivíduos em sociedade, ou a individuação por meio da socialização, traz implicações lógicas para compreendermos o campo da educação e da formação humana. A principal delas pode ser resumida na seguinte asserção: a incapacidade de pensar e de agir socialmente, ou desde a perspectiva de uma sociedade mais ampla, antecipando as condições ideais de uma vida boa em comunidade, com a consequente superação do egoísmo e do egocentrismo, enseja uma espécie de déficit formativo e humano, de responsabilidade do próprio indivíduo e também da sociedade na qual está inserido[5].

Tendo em vista o recorte temático proposto e a necessária reflexão acerca da assertiva anterior, estruturamos o artigo em três seções. Na primeira, num movimento que denominamos 'da sociedade ao indivíduo', apresentaremos como Mead descreve os processos de socialização e de individuação, ou os processos de formação do *self*. Importa destacar aqui o papel da interação, da linguagem e da comunicação para a estruturação da noção "si mesmo". Na sequência, na seção que denominamos 'e de volta à sociedade', explicitaremos o modo como um sujeito individuado pode contribuir, por meio do agir ético e político, com a reconstrução da própria sociedade. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre a educação e os processos formativos atuais à luz dos elementos teóricos já explicitados.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Da sociedade ao indivíduo: uma leitura do processo de formação do self em G. H. Mead

Os escritos de G. H. Mead demarcam um renovado posicionamento teórico em relação à compreensão dos processos de individuação dos sujeitos, deslocando-os definitivamente aos campos da intersubjetividade e da comunicação. Diferente da tradição filosófica vigente em sua época, Mead aponta que a gênese do *self* é social, pois o sujeito somente desenvolve uma noção si mesmo na relação com seu entorno, físico e social, por meio de processos de socialização, com a internalização das estruturas simbólicas da linguagem, numa matriz intersubjetiva e simbólica.

A radicalidade da afirmação da gênese social do *self* pode ser percebida na seguinte afirmação: "Devemos ser outros se quisermos ser nós mesmos" (MEAD, 1981, p. 292). Essa asserção inclui definitivamente o elemento social na estrutura do 'si mesmo' e enseja o reconhecimento que a socialização antecede a individuação, mas não a elimina, pois indivíduo e sociedade constituem-se e evoluem num processo de mútua dependência.

O caráter estruturante do *self* encontra-se no processo de interação simbólica mediante o qual um organismo reage ao gesto do outro, internalizando a atitude ou o papel social deste outro, o que pressupõe a interdependência entre os diversos sujeitos sociais. A concepção de que o *self* estrutura-se e se desenvolve a partir de uma matriz social e simbólica sustenta-se em duas razões fundamentais: a) o reconhecimento do caráter social da vida humana, a anterioridade da sociedade em relação ao indivíduo e a interdependência entre o sujeito e a sociedade; b) a centralidade da comunicação simbólica enquanto o elemento responsável pela estruturação do *self*, e a evolução da comunidade humana, como veremos na sequência.

a) O caráter social da vida humana

Como já apontamos, a obra de Mead pode ser compreendida como uma grande defesa da tese de que a individuação ocorre, necessariamente, por meio da socialização. Isso implica dizer que a vida humana, em todas as suas fases, organiza-se e desenvolve-se a partir da dimensão social, especialmente pela imersão dos indivíduos em uma comunidade concreta, e das consequentes aprendizagens neste contexto. Ou seja, a gênese do *self* é social porque o ser humano humaniza-se e individualiza-se por meio de processos de socialização.

Mead destaca o caráter originalmente social da vida humana, divergindo das tradições filosóficas da sua época e enfatizando que as estruturas da sociedade antecedem as estruturas subjetivas do indivíduo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Desenvolveu-se uma teoria que as sociedades humanas surgiram dos indivíduos, não os indivíduos da sociedade. Desta maneira, a teoria do contrato social afirma que os indivíduos existem primeiramente como indivíduos inteligentes, como pessoas (*as selves*), e que estes indivíduos reúnem-se e formam sociedade. [...]. Contudo, se a posição que eu refiro está correta, se o indivíduo obtém seu *self* somente através da comunicação com outros, somente através da elaboração de processos sociais mediante a comunicação significante, então o *self* não pode preceder o organismo social. O último deve existir primeiro (MEAD, 1967, p. 233).

Como vemos na citação anterior, a vida em sociedade antecede e é condição para a formação do indivíduo, e a comunicação possui um papel central para a socialização e a individuação.

Em *Mind, Self and Society*, Mead (1967) recorre à analogia entre as sociedades humanas e as sociedades animais com a intenção de demonstrar o caráter social da vida. No ambiente natural, podemos constatar que todas as formas sociais de vida, inclusive aquelas de animais inferiores, ou não humanos, estão pautadas em relações sociais. Por isso, "não há organismo vivo, de qualquer espécie, cuja natureza ou constituição seja tal que possa existir ou manter-se em completo isolamento de todos os demais organismos vivos" (MEAD, 1967, p. 228).

Animais como a formiga e a abelha, embora manifestem condutas sociais, e vivam em sociedades organizadas e hierarquizadas, não fundamentam seus comportamentos numa estrutura simbólica de interação. Nos animais inferiores não humanos, ocorre uma diferenciação fisiológica que define as funções de cada um na conduta social. O que diferencia e caracteriza os seres humanos é a comunicação, pois "a sociedade humana depende do desenvolvimento da linguagem para sua forma distintiva de organização" (MEAD, 1967, p. 235). Desse modo, não podemos considerar que os atos de uma formiga ou de uma abelha sejam atos sociais no sentido estrito do termo, pois um ato, para ser considerado social, necessita estar orientado ao outro de modo intencional, pressupondo a interação comunicativa e a cooperação entre os diversos indivíduos (MEAD, 1981).

Diferente dos outros animais, é por meio da comunicação simbólica que o ser humano desenvolve a capacidade de adaptar o próprio comportamento ao comportamento do outro.

> O *self*, que é central para toda a chamada experiência mental, aparece somente na conduta social dos vertebrados humanos. Os indivíduos se convertem em um objeto para si mesmos, precisamente, porque descobrem-se a si mesmos adotando a atitude dos outros que estão envolvidos nas suas condutas. [...] Além do mais, a verdade é que o *self* pode existir somente para o indivíduo se ele assume os papéis sociais dos outros (MEAD, 1981, p. 283-284).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A experiência de ser um *self*, um 'si mesmo', somente pode ser atingida no envolvimento e na interação com os outros. Por isso, Biesta (1998, p. 74) constata que, para Mead, "a intersubjetividade precede a subjetividade sendo constitutiva dela". Isso nos leva a entender que a autoconsciência dos diversos sujeitos consiste numa construção intersubjetiva e simbólica. Intersubjetiva porque o indivíduo se constitui no recurso à sociedade; e simbólica porque implica construção de sentido e de significados por meio da linguagem. Tal construção não é isolada no tempo e no espaço. Ela emerge no quadro determinado das ações e das relações do indivíduo com os outros e com o meio ambiente em que vive.

Kaminsky (2009, p. 12) entende que a compreensão do processo de subjetivação presente em Mead inova em relação àquelas até então vigentes, porque sua teoria do sujeito enseja uma ruptura com qualquer tipo de essencialismo e uma aposta em um "perspectivismo fundado em uma ontologia da pluralidade: si mesmo posto em diálogo, enlace e tensão autoconsciente pela via do outro generalizado".

Honneth (2009) reconhece que a interpretação de Mead acerca da subjetivação via interação social continua válida. Entende que na psicologia social de Mead estão esboçados os primeiros elementos de uma compreensão que identifica a linguagem, a comunicação e a interação como marcos na aquisição de uma identidade pessoal.

> Para Mead não resta dúvida de que o sujeito individual não pode adquirir uma identidade consciente a não ser desde uma transposição a uma perspectiva excêntrica, de um outro representado de maneira simbólica, desde a qual aprende a olhar a si mesmo e ao seu atuar como participante de interação (HONNETH, 2009, p. 283).

A consciência de si mesmo emerge de um processo de reflexibilidade, de antecipação e de reação à atitude do outro. Esse processo é, inicialmente, gestual, progredindo, posteriormente, para uma estruturação simbólica mediante a interação social. De acordo com Biesta (1998, p. 83), "o gesto, tal como Mead o compreende, consiste na primeira fase no ato social". A ação ou gesto de um indivíduo é estímulo para a reação ou resposta do outro.

A contribuição de Mead, consiste, portanto, na afirmação de que a subjetividade e a consciência são produtos da intersubjetividade e da interação social. Há, em seus escritos, o reconhecimento de que nós somos inscritos numa matriz intersubjetiva, numa espécie de rede de relações e de interações a partir da qual emerge a consciência, a identidade individual e a sociedade.

Importa destacar que sob a perspectiva do princípio evolutivo, o indivíduo e a sociedade são coparticipes e interdependentes de um mesmo processo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> As modificações que introduzimos na ordem social na qual nos encontramos envolvidos, implicam necessariamente que introduzamos modificações em nós mesmos. [...]. Assim, as relações entre a reconstrução social e a reconstrução do *self* ou da personalidade são recíprocas e internas ou orgânicas. [...]. Ou em poucas palavras, a reconstrução social e a reconstrução do *self* ou da personalidade são os dois aspectos de um processo somente: o processo da evolução social humana (MEAD, 1967, p. 309).

O processo evolutivo, que engloba *self* e sociedade, por meio da individuação e da socialização, tensionando a formação de um si mesmo e a melhoria constante da vida da comunidade, é, simultaneamente, ontogenético e filogenético. Ou seja, pela interação e comunicação entre os diferentes sujeitos que vivem em comunidade formam-se as estruturas da personalidade e, ao mesmo tempo, as estruturas intersubjetivas de coordenação da sociedade.

A sociedade constitui-se não pela simples soma dos diversos indivíduos que dela participam ou que a constituem. Ela consiste, sobremaneira, no conjunto das ações de seus membros, ações intencionadas e organicamente estruturadas. No pragmatismo de Mead, o que conta é a ação realizada, a vinculação efetiva a um projeto comum e a implicação concreta de cada um com o todo da comunidade. Ou seja, o ser humano realiza-se na medida de sua participação efetiva no seio da comunidade. A participação no todo social é que distingue o grau de socialização e o nível de individuação de cada sujeito. Quanto mais implicado na sociedade, mais se socializa, mais se individualiza e mais adquire um *self*, uma consciência de si como um 'si mesmo', pois estará adquirindo a capacidade de olhar o todo desde uma perspectiva social e, ao mesmo tempo, evoluirá enquanto um ser individuado, descentrando as próprias perspectivas.

b) Linguagem, comunicação simbólica e estrutura do *self*

Mead aponta que o caráter estruturante do *self* encontra-se na linguagem, mais precisamente no processo de interação simbólica entre os diversos sujeitos sociais, por meio da qual um organismo reage ao gesto do outro, internalizando a atitude ou o papel social deste outro. Nesse sentido, ele afirma:

> As sociedades humanas nas quais estamos interessados são sociedades de *selves*. O indivíduo humano é um *self* somente na medida em que toma a atitude do outro em direção a si mesmo. Na medida em que essa atitude é a de certo número de outros, e na medida em que ele pode assumir a atitude organizada de um número de participantes na atividade comum, ele assume as atitudes do grupo para si mesmo e, ao assumir esta ou estas atitudes, define o objeto do grupo, aquilo que define e controla a resposta (MEAD, 1981, p. 290).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Como mencionado, o mecanismo empregado no processo de subjetivação é o da internalização da atitude do outro. Por isso,

> As pessoas somente podem existir em relações definidas com outras pessoas. [...]. O indivíduo possui um *self* somente em relação com os *selves* dos outros membros do seu grupo social; e a estrutura de seu *self* expressa ou reflete a pauta geral de comportamento do grupo social ao qual pertence, assim como o faz a estrutura do *self* de todos os demais indivíduos pertencentes a esse grupo social (MEAD, 1967, p. 164).

Mead (1981, p. 284) apresenta duas ilustrações do processo de desenvolvimento do *self*: "o primeiro estágio é o do brincar (*play*) e o segundo o do jogar (*game*), que são distintos entre si". O brincar e o jogar consistem em analogias dos fatores básicos implicados na gênese do *self* no decorrer da infância, e demonstram a estruturação da noção de "outro generalizado", uma convenção universalizada da vontade coletiva da comunidade, que necessita ser internalizada por parte do indivíduo para que ele desenvolva uma noção de "si mesmo"[6].

Ao brincar, a criança adota vários papéis, um depois do outro, de pessoas ou animais, que estão presentes em sua vida, e que possibilita-lhe transcender a barreira do próprio ego, em direção a uma organização de atividades sociais, nas quais a centralidade em si mesma começa a ser rompida pela emergência de uma noção de um "outro" e de um "nós". Nesse sentido, exemplifica Mead (1967, p. 150-151):

> A criança brinca de ser uma mãe, um professor, um policial; ou seja, como dizemos, adota diferentes papéis. [...]. Por exemplo, brinca que está oferecendo algo e o compra; entrega uma carta e a recebe; dirige-se a si mesmo como um dos pais, como um professor; prende-se como um policial. Tem uma série de estímulos que provocam nele a classe de reações que provocam em outros. Toma esse grupo de reações e as organiza em certo todo. Tal é a forma mais simples de ser outro para o próprio *self*.

Esse brincar livre, sem regras aparentes, possibilita a organização de uma estrutura de conversação interior e o início do processo de diferenciação de papéis sociais.

O jogar (*game*), por sua vez, refere-se às atividades com regras e pressupõe a participação de mais de um jogador. Ao participar de um jogo coletivo, a criança aprende a organizar o próprio comportamento adequando-o ao comportamento dos outros jogadores, de modo que a atividade seja estratégica e articulada. O jogador necessita adotar o papel que lhe é peculiar no jogo e, ao mesmo tempo, ser capaz de modificar ou trocar de papéis no decorrer da atividade, de modo que seja capaz de antecipar os possíveis movimentos ou ações dos companheiros com fins de obter êxito ou, mesmo, antecipar as jogadas e os papéis dos adversários, impedindo-os de vencer. Isso será possível mediante a internalização das expectativas de ação e,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ao mesmo tempo, da organização dessas expectativas de modo que possa intervir adequadamente no transcorrer do jogo.

O jogar, em equipe, configura um avanço em relação ao brincar individual, pois amplia o horizonte da participação, da cooperação social e do descentramento de si por parte dos envolvidos. Representa, também, uma situação arquetípica do desenvolvimento da consciência de si, uma vez que articula a assunção de papéis sociais, a vivência das regras convencionais da sociedade e a necessidade de um controle pessoal do comportamento, com vistas à consecução de uma atividade que envolve cooperação e participação com outros membros da comunidade.

No jogo, temos a introdução de um "outro" convencional no processo; não se trata de um novo indivíduo, mas uma organização de atitudes e de ações suprain-dividuais que envolvem todos os competidores no mesmo processo. Com a internalização da figura desse "outro", forma-se, mediante processo de universalização, o que Mead denomina de "o outro generalizado".

> Pois em um jogo (*game*) há um procedimento regulado e normas. A criança deve adotar não somente o papel do outro, como ela faz no brincar, mas deve assumir os vários papéis de todos os participantes do jogo e governar suas ações de acordo com isso. [...]. E essas reações organizadas se convertem no que denominamos de "outro generalizado" (*generalized other*), que acompanha e controla sua conduta. A presença desse outro generalizado em sua experiência é o que proporciona um *self* para si (MEAD, 1981, p. 285).

O "outro generalizado" condensa a vontade coletiva expressa em termos de valores, regras, convenções, leis e costumes vigentes na comunidade. Trata-se da dimensão social que necessita ser internalizada e que intervém nas atitudes dos indivíduos distintos. Por isso, para Mead (1967, p. 154), "a atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade". A adoção do "outro generalizado" por parte do indivíduo consiste numa precondição ao desenvolvimento do *self*.

> Somente na medida em que ele adotar as atitudes do grupo social organizado, ao qual pertence, em direção à atividade social organizada e cooperativa, ou direcionada à série de atividades na qual esse grupo está ocupado, somente nessa medida ele desenvolverá um *self* pleno ou possuirá o tipo de *self* pleno que desenvolveu (MEAD, 1967, p. 155).

A necessidade de participação e de cooperação no grupo social, ou seja, a premência do processo de socialização ao de individuação consiste, também, no modo mediante o qual a sociedade exerce controle sobre seus membros. E esse controle social "dependerá do grau que o indivíduo assumir as atitudes daqueles no grupo que estão envolvidos com ele em suas atividades sociais" (MEAD, 1981, p. 290). Ou seja, não basta ao indivíduo estar num espaço geográfico definido; é necessário que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

viva como um membro de um grupo determinado, que se *inculture*, que assuma os valores, as crenças e os objetivos próprios da comunidade à qual pertence.

Apesar do acento dado à dimensão social no processo de individuação, Mead entende que também existe uma estrutura subjetiva própria, não redutível à pressão do grupo social. Nesse sentido, ele afirma:

> Certamente não somos somente o que é comum a todos: cada uma das pessoas é distinta de todas as demais; porém é preciso que exista uma estrutura comum como a que esboçamos a fim de que possamos ser membros de uma comunidade. Não podemos ser nós mesmos a menos que sejamos também membros numa comunidade de atitudes que controla as atitudes de todos (MEAD, 1967, p. 163-164).

Mead reconhece a existência de uma instância reflexiva do sujeito, uma base subjetiva no *self* que é irredutível às determinações do grupo social. Expresso de outro modo, para que o indivíduo humano desenvolva uma consciência de "si mesmo", um *self*, é premente que, num processo de reflexibilidade, ele coloque a si mesmo enquanto objeto. Para detalhar esse processo, Mead recorre a uma bipartição do *self*, diferenciando o "eu" (*I*) do "me/mim" (*me*) e, ao mesmo tempo, explicitando a dinâmica dialética que se instala no interior da consciência de "si mesmo". Nessa dinâmica, "o 'eu' (*I*) reage ao *self*, que se originou por meio da adoção das atitudes dos outros" (MEAD, 1967, p. 174).

Mead entende que o que pode ser elevado à consciência é o "mim" (*me*). Como vimos, a consciência de si originou-se da internalização das atitudes dos outros, especialmente da assunção da perspectiva generalizada do grupo social, ou do "outro generalizado". O "eu" (*I*), entretanto, enquanto dimensão pessoal, não é redutível ao "outro generalizado" internalizado enquanto "mim", nem passível de captura pela consciência.

> O 'eu' (*I*) é a reação do organismo às atitudes dos outros; o 'mim' (*me*) consiste na série organizada de atitudes dos outros que cada um assume. As atitudes dos outros constituem o 'mim' organizado e, logo, um reage frente a elas como um 'eu' (MEAD, 1967, p. 175).

O "eu" (*I*) consiste na dimensão não previsível do *self*, no elemento que nos identifica enquanto únicos e singulares, que não é dado diretamente na experiência, apenas perceptível *a posteriori*. Ele não pode ser objeto da consciência, pois emerge da ação do indivíduo em uma situação social determinada. Trata-se da novidade do momento, do ineditismo da reação ao dado, com uma orientação a um futuro indefinido. Ou seja, ele é uma reação que não pode ser prevista, tampouco antecipada.

O "mim" (*me*) é consciente, visto sua existência imediata para o indivíduo em sua consciência. O "mim" permite, enquanto consciência de si mesmo, a convivência

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

social segundo os padrões sociais estabelecidos, pois possui todas as atitudes generalizadas dos outros. É a dimensão que mantém a estabilidade das ações e reações do *self*, pois está pautada nas convenções do todo social: o "mim" é convencional.

> O 'eu' (*I*), pois, nessa relação entre o 'eu' (*I*) e o 'mim' (*me*), é algo que, por assim dizer, responde a uma situação social que se encontra dentro da experiência do indivíduo. É a resposta que o indivíduo tem às atitudes que outros adotam em direção a ele, quando ele adota uma atitude em relação a eles. Assim sendo, as atitudes que ele adota em relação a eles estão presentes em sua própria experiência, porém sua resposta a elas conterá um elemento de novidade. O 'eu' (*I*) proporciona a sensação de liberdade, de iniciativa (MEAD, 1967, p. 177).

A ação ou reação de alguém a algum acontecimento ou fato não pode ser prevista. Isso significa que a reação exata, a maneira específica que reagiremos, diante de uma determinada situação somente pode ser evidenciada depois de sua consecução. Somente depois do ato concretizado e da sua consequente apreensão pela memória é que poderemos ter noção exata do realizado. Sendo o "eu" (*I*) completamente *a posteriori* e consequência das ações e reações do *self* como um todo, teremos condições de criar uma imagem pessoal somente mediante a conduta social, ao agirmos e reagirmos em contextos sociais.

No *self*, perceptível no agir e reagir dos diversos sujeitos, o "eu" e o "mim" aparecem de formas distintas, mas mutuamente dependentes.

> Não existiria um 'eu' (*I*), no sentido em que usamos esse termo, se não houvesse um 'mim' (*me*); não haveria um 'mim' sem uma reação na forma do 'eu'. Os dois, tal como aparecem em nossa experiência, constituem a personalidade. Somos indivíduos nascidos em certa nacionalidade, localizados em certo ponto geográfico, com tais relações familiares e tais relações políticas. Tudo isso representa certa situação que constitui o 'mim'; porém, isso envolve, necessariamente, uma ação contínua do organismo em direção ao 'mim' dentro do processo no qual reside (MEAD, 1967, p. 182).

Por meio da contraposição dialética do 'eu' e do 'mim', Mead procura balancear a relevância das dimensões social e subjetiva no processo de estruturação da personalidade, entendida enquanto *self* ou noção de 'si mesmo'. Com isso também resguarda a possibilidade da novidade, da criação e recriação de si mesmo e da comunidade e, ao mesmo tempo, exclui qualquer tendência ao determinismo social, como veremos na sequência.

E de volta à sociedade: comentários sobre ética, democracia e reconstrução social

A formação do *self*, na perspectiva apontada por Mead, correlaciona-se à evolução e à reconstrução da vida em comunidade[7]. Por isso, podemos dizer que existe

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

um movimento formativo de mão dupla: da sociedade ao indivíduo, e de volta à sociedade. Ou seja, quanto mais um indivíduo progride no processo de tornar-se um *self*, quanto mais adquire capacidade de agir reflexivamente e de descentrar o seu ponto de vista, de uma perspectiva egoísta para um olhar mais comunitário, tanto mais estará apto a participar do processo de reconstrução do todo social, no qual ele é formado e do qual participa ativamente. Aqui entra em cena o tensionamento entre formação do *self* em uma comunidade, com o necessário desenvolvimento de competências científicas e éticas, e a efetiva participação democrática, com a consequente reconstrução da própria sociedade, como veremos na sequência.

O processo de socialização individuadora implica sujeito e sociedade. Por meio da interação simbólica entre os indivíduos de uma comunidade formam-se, respectivamente, as estruturas da personalidade e, ao mesmo tempo, as estruturas de coordenação daquela mesma sociedade. A partir dessa constatação, podemos afirmar que:

> O grau de desenvolvimento do *self* depende, então, da amplitude das atitudes comuns que permitam uma determinada organização social; porém também a organização plena da sociedade humana – sua efetiva vigência – depende completamente de sujeitos que possam orientar suas condutas e fundar suas consciências, suas autoestimas, na função que exercem dentro da 'sociedade organizada' (YNCERA, 1994, p. 332).

O ser humano somente pode desenvolver o *self* num contexto comunitário e de interação simbólica, ao mesmo tempo em que se dedica às causas da comunidade. Ao participar ativamente da vida comunitária, mediante efetiva cooperação e envolvimento nas questões que são centrais à organização dela, terá a possibilidade de influenciar nos seus rumos. Trata-se de um processo de mão dupla: o indivíduo, mediante a participação e a cooperação na vida social, converte-se em um *self* e, ao mesmo tempo, pode contribuir na reconstrução da vida da comunidade. Neste sentido, e para compreender o que propõe Mead, precisamos considerar a implicação dos conceitos de 'outro generalizado' e a bipartição do *self* em 'mim' (*me*) e 'eu' (*I*), como mencionados anteriormente. Por isso, retomamos uma citação de Mead (1967, p. 196):

> Frente ao 'mim' (*me*) está o 'eu' (*I*). O indivíduo não tem somente direitos, mas também deveres; ele não é somente um cidadão, um membro da comunidade, mas ele é também alguém que reage à dita comunidade, e sua reação a ela, como temos visto na conversação de gestos, modifica-a. O 'eu' (*I*) é a resposta do indivíduo à atitude da comunidade, tal como dita atitude aparece em sua própria experiência. Sua reação a essa atitude organizada, por sua vez, modifica a comunidade.

O processo socializatório e a vida em sociedade supõem que possamos agir desde a perspectiva dos valores, costumes e regras aprendidos e internalizados –

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

aquilo que constitui a noção de 'mim' (*me*). Ao mesmo tempo, pressupõe que cada um tenha a capacidade de agir enquanto um 'eu' (*I*) – dimensão do agir que não pode ser prevista, visto tratar-se da resposta específica do sujeito em cada situação particular. Além disso, afirmar-se como um *self*, agindo enquanto um ser humano socializado e membro de uma comunidade, denota colocar em prática um rol de expectativas específicas na resolução de problemas que surgem, especialmente ter conduta racional, atuando sob os princípios do método científico, da ética e da participação democrática.

É necessário esclarecer que não existe, para Mead, uma oposição entre o uso do método científico, a capacidade de resolução de problemas, o processo de julgamento moral e a participação política e democrática (SILVA, 2009). Na base dessa afirmação repousa a premissa pragmática de que não se pode separar pensamento e ação. Nesse sentido, Reck (1981, p. 32) afirma: "Como um pragmatista devotado à tarefa da reconstrução social, Mead, tal qual Dewey, recomendou a aplicação do método científico aos problemas do homem, os conflitos sociais e os valores morais". Mead (1981) reafirma a importância do método científico, da aprendizagem e do uso do mesmo na resolução de problemas, relacionando-o com o desenvolvimento da própria inteligência ou razão, visto tratar-se de algo inerente à condição humana e necessário à evolução dos indivíduos e da sociedade.

O que se espera de um indivíduo com níveis superiores de integração e de desenvolvimento pessoal é que possua uma conduta racional, "um tipo de conduta autorreferida e organizada em conexão com a atitude comum da comunidade global à qual pertence o sujeito" (YNCERA, 1994, p. 302). Esse tipo de conduta racional pode ser utilizado para resolver problemas, tanto no campo da ciência, quanto no campo da ética e da política.

Agir de modo ético significa, para Mead, ter o ideal democrático da vida em comum como horizonte da ação. Trata-se de um agir que esteja alinhado às necessidades do grupo social e que o auxilie a encontrar as soluções mais adequadas aos problemas que se apresentam. Por isso, o agir ético pressupõe o uso do método da ciência para a solução dos problemas, o que principia com a consciência da interdependência social, a análise dos motivos que levam a ações específicas e ao discernimento da validade de cada um dos valores utilizados em cada situação.

A universalidade do agir prático alinha-se ao fato de nós, seres humanos, sermos capazes de assumir a atitude de qualquer outro ser humano. Diferente de Kant, que alocava a decisão moral na subjetividade, Mead (1967, p. 379) entende que o ponto de partida não está no indivíduo isolado, mas na sociedade:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> O homem é um ser racional porque é um ser social. [...] A sociabilidade concede a universalidade dos juízos éticos e compõe o fundamento da afirmação popular de que a voz de todos é a voz universal; ou seja, todos os que podem apreciar racionalmente a situação estão de acordo. A forma mesma de nosso juízo é, pois, social, de modo que o fim de ambos, conteúdo e forma, é um fim social.

Mead argumenta em prol da necessidade de que cada ato seja moral. Ou seja, em todo o processo do julgar ou do agir moral, será necessário levar em conta a intenção do agente, os impulsos e os valores conflitantes, bem como o fim almejado. Desse modo, uma ação será considerada moral quando forem esclarecidas as condições mediante as quais essa ação foi efetivada.

> A norma ética do pragmatismo meadiano é, pois, um requerimento relativo à necessidade de que os impulsos de ação se convertam em motivos esclarecidos em função do conhecimento das condições concretas (intersubjetivas) nas quais as atividades hão de se expressar e das consequências prováveis de acarretará a atuação nessas condições (YNCERA, 1991, p. 156).

Os motivos das ações se encontram nos impulsos que levam à ação, os quais orientam os fins atribuídos às condutas. O principal critério para a deliberação moral consiste em sempre eleger os fins que reforçam os impulsos ou valores sociais. Ou seja, a orientação ou máxima moral será sempre o caráter social dos conteúdos em discussão.

> Somente na medida em que alguém pode identificar com o bem comum seu próprio motivo e o fim que realmente persegue, somente nessa medida poderá chegar à meta moral e, assim, alcançar a felicidade moral. Assim como a natureza humana é essencialmente social em caráter, do mesmo modo os fins morais devem ser também sociais em sua natureza (MEAD, 1967, p. 385).

Com o reconhecimento de que nossa moralidade se coaduna com nossa natureza social, passamos a entender que os fins justificáveis, sob a perspectiva moral, ou os fins bons e desejáveis, são aqueles que conduzem à realização do ser humano enquanto um ser social. Isso ocorre porque "nossa moralidade se conecta à nossa conduta social. É como seres sociais que somos seres morais" (MEAD, 1967, p. 385). Estabelecer quais os valores adequados, quais as normas justificáveis e quais os modos de ação aceitáveis implica colocar como prova de aceitabilidade do juízo moral a consideração de todos os interesses envolvidos. Por isso:

> Nos juízos morais temos que elaborar uma hipótese social e ninguém pode fazê-lo simplesmente desde seu próprio ponto de vista. Temos que olhar desde o ponto de vista de uma situação social. [...]. Agora, se perguntarmos qual é a melhor hipótese, a única resposta que podemos oferecer é que deve levar em conta todos os interesses que estão envolvidos (MEAD, 1967, p. 387).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em uma ação moral, o conteúdo que realmente prepondera enquanto impulso ou motivo deverá ser sempre aquele que reforça a pertença social e os impulsos comunitários. Ou seja, a orientação será sempre o caráter social dos conteúdos em discussão. Por isso, atuar tendo como referência 'todos os interesses envolvidos' constitui-se no pressuposto a partir do qual os sujeitos devem orientar suas ações e a avaliação moral de cada situação concreta. Como vemos, ultrapassar os próprios interesses é condição para que a pessoa evolua na capacidade de julgar e também de agir de acordo com motivos cada vez mais descentrados ou universais. Nesse sentido, agir para satisfazer somente os próprios impulsos e guiar-se por atitudes egoístas soam como características de uma pessoa limitada em seu processo formativo, alguém sem capacidade de descentramento e incapaz de olhar para além de si mesma.

O desenvolvimento individual e o progresso social ocorrem pelo combate dos impulsos e dos interesses individuais frente aos interesses sociais. É neste embate, de construção e reconstrução de hipóteses com vistas à resolução de problemas, de justificativas e de novas perspectivas entre indivíduo e sociedade, que se fundamenta a possibilidade de ambos evoluírem. A evolução de normas antigas para novas normas, mais adequadas à vida da comunidade, somente será possível pela "mediação de um novo tipo de indivíduo: alguém que se concebe a si mesmo como não se concebiam os indivíduos no passado" (MEAD, 1967, p. 386).

É importante destacar que a reação criativa do 'eu' ao estabelecido, o uso da razão e do método científico e a capacidade de descentramento constituem-se nos principais fundamentos que possibilitam a reconstrução e o progresso da estrutura social.

> Uma pessoa pode chegar ao ponto de ir contra todo o mundo que a rodeia; ela pode levantar-se sozinha contra o mundo. Porém, para fazer isso, ela deve falar com a voz da razão para si mesma. Tem que abranger as vozes do passado e do futuro. Essa é a única forma na qual a pessoa pode ter uma voz que seja maior que a voz da comunidade. Geralmente supomos que essa voz geral da comunidade é idêntica à comunidade mais ampla do passado e do futuro; supomos que um costume organizado representa o que denominamos moralidade (MEAD, 1967, p. 168).

Para Mead, na condição de *selves*, ou indivíduos socializados, todos os sujeitos sociais têm o dever de auxiliar a comunidade à qual pertencem em seu progresso no tocante às leis, às regras e aos costumes. Isso será possível por meio da participação efetiva na comunidade e pelo interesse nas coisas comuns. E a chave para isso é a reflexão e o discurso, por meio dos quais será possível, inclusive, antecipar as condições ideais de uma vida boa para toda a comunidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Portanto, estarão mais aptos a agir sob as premissas de fins universais e a participar ativamente na construção de uma sociedade melhor aqueles sujeitos que vivenciaram processo de individuação social e atingiram um maior grau de desenvolvimento qualitativo do *self*. Esses terão a capacidade de agir levando em conta os interesses de todos os envolvidos, contribuindo efetivamente para a evolução da comunidade.

Considerações acerca das possíveis relações entre socialização, individuação e educação

A teoria pragmática de Mead acerca da formação do *self*, especialmente a noção de individuação por meio da socialização, possui potencial para gerar reflexão e questionar os fundamentos dos processos educacionais atuais e futuros. Neste sentido, retomaremos duas abordagens que nos parecerem adequadas para a reflexão que estamos realizando: o potencial da noção de intersubjetividade radical, apontado por Biesta (1998, 1999a, 1999b) e por Biesta e Tröhler (2008); e a hipótese que norteou este texto – a responsabilidade social e individual do déficit formativo – buscando demonstrar algumas das possíveis conexões e implicações da mesma.

Biesta (1998, 1999a) reconhece na intersubjetividade radical e na interação, propostas por Mead, uma nova forma de compreensão e de fundamentação dos processos formativos, em substituição à tradição da filosofia da consciência. Ou seja, para Mead a educação necessita ser concebida como um processo social interativo, com base na ética e na efetiva participação na comunidade.

Para Biesta e Tröhler (2008, p. 08), "o que se torna claro com essa concepção social de educação é que Mead retorna, repetidas vezes, à situação social, à situação de cooperação e de coordenação social, como a matriz de toda educação". Por dimensão social da educação, ou situação social da educação, necessitamos entender que não se trata de uma referência simples aos dados sociais que interferem na constituição do *self*. Ou seja, a comunidade não é simplesmente mais um elemento interveniente, mas a condição fundamental da emergência do *self*. Disso decorre que não basta fazer parte de um grupo social, é necessário 'ser comunidade', sofrer o processo de socialização, encarnar os valores sociais e participar ativamente da vida da comunidade. Uma vez mais, vemos que o processo formativo não pode ser reduzido à referência de um sujeito solipsista, fechado em si mesmo, mas pressupõe um indivíduo aberto ao encontro com o outro, com o diverso, participante ativo da vida da comunidade e imerso no todo social.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Além disso, se a educação é primariamente interação social, convivência e encontro, então a ética e a coordenação das ações sociais, ou o modo como os diversos sujeitos sociais interagem e organizam os modos de agir, passam a ser elementos incontestes para entender os processos formativos e os elementos constitutivos dos espaços e tempos educacionais. A imersão em um contexto social e o conviver com o outro implicam, necessariamente, a capacidade de julgamento moral, descentramento do eu e habilidade de cooperação para a resolução dos problemas que afetam o grupo social.

A concepção ética presente nos escritos de Mead articula-se e pressupõe formas concreta de socialização, de participação e de formação progressiva dos sujeitos sociais. Sujeito e sociedade são partes de um e mesmo processo de desenvolvimento, por isso fica evidente o caráter de interdependência e a necessidade de participação social de todos os envolvidos. Não se trata, como vimos, de uma participação formalista ou mesmo de um ideal ético vazio. A interdependência e a participação social são, antes disso, pré-requisitos práticos para o desenvolvimento da identidade e a melhoria da organização da própria comunidade.

Como apontamos no decorrer do texto, a matriz intersubjetiva e simbólica a partir da qual Mead concebe a formação dos indivíduos em sociedade traz implicações lógicas para pensarmos o campo da formação humana. Uma delas pode ser resumida na seguinte asserção: a incapacidade de pensar e de agir socialmente, ou desde a perspectiva de uma sociedade mais ampla, antecipando as condições ideais de uma vida boa em comunidade, com a consequente superação do egoísmo e do egocentrismo, denota uma espécie de déficit formativo e humano, de responsabilidade do próprio indivíduo e também da sociedade na qual está inserido.

Como vemos, compreender o processo de formação do *self* desde a perspectiva dos processos de socialização e de individuação leva-nos, necessariamente, a refletir e a questionar a efetividade dos processos formativos vivenciados pelos diversos sujeitos sociais, bem como dos pressupostos que fundamentam os mesmos. O déficit formativo, social e individual, se mostra mais claramente quando analisamos o contexto da sociedade brasileira, que parece, no atual momento, perdida na capacidade de autorregulação e também na proposição de processos formativos adequados aos novos membros.

O que desejamos enfatizar é que o atual cenário ético, político e educacional brasileiro leva-nos a questionar o resultado dos processos formativos que temos implementado em nossas instituições sociais, escolas e universidades. Em outros termos, todos os sujeitos envolvidos em desvios de recursos públicos, casos de cor-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

rupção, apropriação de bens públicos, proliferação de *fakenews* e intolerâncias, somente para citar algumas situações concretas que hoje são notícias nos canais de comunicação, passaram por escolas ou universidades. Ademais, é premente considerar que esses sujeitos sofreram processos de socialização e de individuação, tal qual Mead anunciou.

Isso nos leva, logicamente, a questionar se o arcabouço teórico de Mead mostra-se inadequado para analisar a nossa realidade ou, por outro lado, se os processos de socialização e de individuação não foram efetivos. Obviamente que toda a construção teórica possui seus limites explicativos, e aqui não queremos fazer uma defesa inconteste e acrítica do autor que tem orientado esse ensaio. Mas também podemos considerar que, em alguns casos da nossa sociedade brasileira, o processo socializatório formativo, escolar ou não, não está sendo efetivo, por déficits sociais, estruturais, mas também por escolhas dos próprios sujeitos, os quais não conseguem agir sob a perspectiva da ética e da ciência.

Vemos, portanto, que a responsabilidade pelos déficits formativos não pode recair somente sobre a sociedade e as instituições formativas. Como elencando anteriormente, uma das questões centrais que emerge da teoria ética de Mead consiste na capacidade que cada sujeito tem de colocar-se no lugar do outro. Desenvolver a capacidade de assumir a atitude do outro, o papel social do 'outro generalizado', implica, de algum modo, no desenvolvimento da capacidade de articular ações cooperativas desde o interior das relações sociais. Mead não concebe o sujeito isolado, como um *self* ilhado. Ao contrário disso, concebe-o como um *self* em constante relação, individualizado porque socializado.

O pré-requisito da participação e da cooperação dos sujeitos no todo social pressupõe o desenvolvimento progressivo do *self*. Para isso, a interação, a comunicação, o aumento da capacidade racional, o descentramento do eu, o agir ético e a participação democrática são indispensáveis. As instituições educacionais, enquanto espaços de aprendizagem e de socialização, podem contribuir significativamente nesse processo, para que os sujeitos desenvolvam competência de viver em comunidade e progridam para estágios mais avançados de individuação e de sociabilidade. Essa contribuição refere-se, primariamente, a considerar que a interação, o encontro com o outro, as experiências de coordenação das ações e o confronto com o diferente e o diverso consistem, também, em conteúdos fundamentais à estruturação dos currículos em todos os níveis de ensino.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] "O homem sem um impulso generoso é anormal e repugnante" (tradução nossa).

[2] George Herbert Mead, autor americano do movimento pragmatista, radicado na Universidade de Chicago, viveu entre os anos de 1863 e 1937.

[3] Vale uma referência a algumas obras e autores, em língua portuguesa, que se dedicaram à introdução de G. H. Mead no meio acadêmico brasileiro: Odair Sass (2004); Filipe Carreira da Silva (2009); Claudio Almir Dalbosco (2010); Cledes Antonio Casagrande (2014 e 2016). Um exemplo do desconhecimento de G. H. Mead, no Brasil, é a inexistência de referências ou citações na coletânea "Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividade" (ARRUDA; BEZERRA JR.; TEDESCO, 2008), dedicada a analisar, de forma panorâmica, o que é o pragmatismo.

[4] Quando falamos dos escritos de G. H. Mead devemos levar em consideração que nos referimos aos seus artigos publicados e às transcrições das suas aulas, organizadas e publicadas por seus alunos, visto que ele não escreveu nenhum livro. A principal obra que temos acesso é *Mind, self, and society* (MEAD, 1967), também traduzida ao espanhol (MEAD, 1973). No Brasil, essa obra foi traduzida com o título de *Mente, self e sociedade* e atribuída a Charles Morris, o organizador; por isso não iremos referenciá-la aqui. Além disso, destacam-se as seguintes coletâneas de textos: *Selected writings* (MEAD, 1981); *On social psychology* (MEAD, 1984); *The philosophy of the present* (MEAD, 2002); *Play, school, and society* (MEAD, 2006); *The philosophy of education* (MEAD, 2008); *Escritos políticos y filosóficos* (MEAD, 2009).

[5] O tema da formação do *self* a partir da matriz teórica de G. H. Mead já foi por nós abordado anteriormente (CASAGRANDE, 2014 e 2016). Sobre o mesmo assunto, indicamos também conferir o artigo escrito em conjunto com a professora Nadja Hermann (CASAGRANDE; HERMANN, 2017). Já as possíveis implicações dos processos educacionais que restringem os processos de socialização, especialmente as experiências interativas e o contato com o outro, na perspectiva apontada por Mead, foi tema do artigo "Formação e homeschooling: controvérsias" (CASAGRANDE; HERMANN, 2020).

[6] Para auxiliar na compreensão dos textos de Mead, indicamos, entre parêntese, sempre que julgamos necessário, a versão original dos seguintes termos: brincar (*play*); jogar (*game*); eu (*I*); mim (*me*). Em relação à tradução do termo *self*, decidimos manter a grafia original em inglês por entendermos que a tradução por 'pessoa' não corresponde ao significado mais adequado; uma tradução aceitável em português poderia ser 'si mesmo'.

[7] Esse duplo processo podemos denominar, tecnicamente, de uma homologia ontofilogenética. Ou seja, ontogenia e filogenia são processos correlacionados e mutuamente dependentes. Sobre esse assunto, recomendamos o livro de Silva (2009, p. 161-183), no qual ele analisa a psicologia social de Mead e aprofunda os conceitos de ontogenia e filogenia.

Referências

ARRUDA, Arthur; BEZERRA JR., Benilton; TEDESCO, Sílvia (org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades.* Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BIESTA, G. J. J. Mead, intersubjectivity, and education: the early writings. *Studies in Philosophy and Education*, Springer Netherlands, v. 17, n. 2-3, p. 73-99, Jun. 1998. Disponível em: http://www.metapress.com/content/p2437140t885hh20/fulltext.pdf. Acesso em: 08 maio 2010.

BIESTA, G. J. J. Radical Intersubjectivity: reflections on the "different" foundation of education. *Studies in Philosophy and Education*, Dordrecht, v. 18, n. 4, p. 203-220, Jul. 1999a. Disponível em: http://www.metapress.com/content/2rwhm9g9nqgy/?p=7ff-19284626049d28e23b7c35523afea&pi=0. Acesso em: 08 maio 2010.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BIESTA, G. J. J. Redefining the subject, redefining the social, reconsidering education: George Herbert Mead's course on Philosophy of Education at the University of Chicago. *Educational Theory*, Illinois, v. 49, n. 4, p. 475-492, 1999b. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1999.00475.x/abstract. Acesso em: 02 mar. 2012.

BIESTA, G. J. J.; TRÖHLER, D. George Herbert Mead and the development of a social conception of education. *In*: MEAD, George Herbert. *The philosophy of education.* Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008. p. 01-16.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. *G. H. Mead & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. *Educação e Filosofia*, v. 30, n. 59, p. 375-403, jan./jun. 2016. DOI: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n59a-2016-p375a403.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; HERMANN, Nadja. Identidade do eu em contextos plurais: desafios da formação. *Proposições*, v. 28, Suppl. 1, p. 39-62, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0046.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014789, p. 1-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14789.032.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Obras escolhidas:* fundamentação linguística da sociologia. Lisboa: Edições 70, 2010. v. 1.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento:* a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. *Crítica del agravio moral:* patologías de la sociedad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

KAMINSKY, Gregorio. Estudio preliminar. *In*: MEAD, George Herbert. *Escritos políticos y filosóficos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009. p. 9-33.

MEAD, George Herbert. *Mind, self, and society:* from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

MEAD, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad:* desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973.

MEAD, George Herbert. *Selected writings.* Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

MEAD, George Herbert. *On social psychology.* Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

MEAD, George Herbert. *The philosophy of the present.* Amherst: Prometheus, 2002.

MEAD, George Herbert. *Play, school, and society.* New York: Peter Lang Publishing, 2006.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MEAD, George Herbert. *The philosophy of education.* Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008.

MEAD, George Herbert. *Escritos políticos y filosóficos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

RECK, Andrew J. Editor's indroduction. *In*: MEAD, George Herbert. *Selected writings.* Chicago: The University of Chicago Press, 1981. p. 13-62.

SASS, Odair. *Crítica da razão solitária:* a psicologia social segundo George Herbert Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SILVA, Filipe Carreira da. *Em diálogo com os tempos modernos:* o pensamento político e social de G. H. Mead. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

TUGENDHAT, Ernst. *Autoconciencia y autodeterminación:* una interpretación lingüístico-analítica. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

YNCERA, Ignacio Sánchez de La. Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G. H. Mead. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, n. 55, p. 133-164, 1991.

YNCERA, Ignacio Sánchez de La. *La mirada reflexiva de G. H. Mead:* sobre la socialidad y la comunicación. 2. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A atualização da *skholé* e a escola contra a socialização

An update of skholé and school against socialization

La actualización de la skholé *y la escuela contra la socialización*

Cleriston Petry[*]

Resumo

Argumento, no presente artigo, sobre a relação entre socialização e educação, considerando a primeira como "processos de introdução na sociedade" e a segunda como a "introdução das novas gerações no mundo". O problema que orientou a investigação refere-se à existência ou não de incompatibilidade entre ambos os objetivos, se é razoável "socializar" considerando a "sociedade" em que crianças e jovens são inseridos e se a "socialização" contribui ou não para a realização da *skholé*, caracterizada como "tempo livre", distinto do "tempo produtivo" da sociedade. Nesse sentido, defendi que a *skholé* só é possível quando a "socialização" não é a tarefa central da escola (porque a "socialização" *desescolariza* a escola) e nem a educação reduzida à "socialização". A atualização da *skholé* e de sua institucionalização escolar é fundamental para a introdução das "novas gerações" no "mundo" e, talvez, a única oportunidade que os seres humanos terão, nas condições atuais, de experienciar o "tempo livre" que suspende as injunções da família, da sociedade (economia, trabalho, divertimento, lazer, descanso, aprendizagem) e da política.

Palavras-chave: educação; socialização; skholé.

Abstract

I argue, in this article, about the relationship between socialization and education, considering the first as "process of introduction into society" and the second as "the introduction of new generations into the world". The problem that guided the investigation refers to the existence or not of incompatibility between both objectives, whether it is reasonable to "socialize" considering the "society" in which children and young people are inserted and whether "socialization" contributes or not to the realization of *skholé*, characterized as "free time" distinct from society's "productive time". In this sense, I argued that *skholé* is only possible when "socialization" is not the central task of the school (because "socialization" unschools the school) or neither education reduced to "socialization". The updating of *skholé* and its school institutionalization is fundamental for the introduction of "new generations" into the "world" and, perhaps, the only opportunity that human beings will have, under the current conditions, to experience the "free time" that suspends injunctions of the family, society (economy, work, entertainment, leisure, rest, learning) and politics.

Keywords: education; socialization; skholé.

Recebido em: 29/07/2020 – Aprovado em: 06/01/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11458

[*] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo UFMT. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-8900-6633. E-mail: cleripetry@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Discuto, en este artículo, la relación entre socialización y educación, considerando el primer como "procesos de introducción en la sociedad" y el segundo como "la introducción de nuevas generaciones en el mundo". El problema que ha conducido la investigación se refiere a la existencia o no de incompatibilidad entre ambos objetivos, si es razonable "socializar" considerando la "sociedad" en la que se insertan niños y jóvenes y si la "socialización" contribuye o no a la realización de *skholé*, caracterizada como "tiempo libre" distinto del "tiempo productivo" de la sociedad. En este sentido, sostuve que el *skholé* solo es posible cuando la "socialización" no es la tarea central de la escuela (porque la "socialización" no escolariza la escuela) o la educación se reduce a "socialización". La actualización del *skholé* y su institucionalización escolar es fundamental para la introducción de "nuevas generaciones" en el "mundo" y, tal vez, la única oportunidad que los seres humanos tendrán, en las condiciones actuales, para experimentar el "tiempo libre" que suspende los mandatos de la familia, la sociedad (economía, trabajo, entretenimiento, ocio, descanso, aprendizaje) y política.

Palabras-clave: educación; socialización; skholé.

Introdução

Só os homens sensatos e ESCLARECIDOS veem as coisas como são em si e trabalham para mantê-los em seu ser (RODRÍGUEZ, 2016, p. 99, grifos do autor).

A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (ARENDT, 2007, p. 223, grifos da autora).

Socialização e educação são termos que podem ser compreendidos como complementares, excludentes ou numa relação dialética. Para escrever sobre a socialização e a atualização da *skholé*, penso tais conceitos *a partir*, *com* e *para além* de Hannah Arendt. Mesmo que a autora não tenha se dedicado à elucidação do primeiro, seguirei *pistas* teóricas que me conduzirão, plausivelmente, às considerações que tecerei. Se pensarmos em socialização como "processos de introdução na sociedade", é preciso indagar: O que se entende por "introdução", isto é, como ela se realiza? Em qual sociedade os indivíduos serão introduzidos? Socialização é a finalidade da educação ou uma atividade complementar à educação e, por vezes, independente da educação?

Faço a opção por Arendt por desejar contribuir ao debate acerca da (não)relação entre "socialização" e educação. Para tanto, penso que considerar a "socialização" como "processos de introdução na sociedade" é uma definição geral que tipifica as diversas definições sociológicas do termo e do "fenômeno" para o qual todos passamos ou passaremos. As distinções conceituais feitas por Arendt, ademais, contribuem para esclarecer o sentido da escola, que advém de sua especificidade, especialmente quando a educação está em crise, a escola sob suspeita e a "educa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ção remota" como uma prática para enfrentar (ou não) o problema educacional em meio à pandemia. Não nascemos membros da sociedade, e a "socialização" exige "interiorização", a compreensão dos outros atores sociais, da realidade social e da vida que os outros já vivem, escrevem Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2004, p. 174). Mas, o que ambos os sociólogos compreendem por sociedade é atribuível ora ao "mundo" ora à "vida", segundo a conceituação arendtiana. Por isso, e para manter a pretensa originalidade do presente artigo, pretendo tratar da relação entre "socialização", "educação" e *skholé,* tomando como ponto de partida um conceito amplo e geral de "socialização" e me localizando no *espírito* de pensamento de Hannah Arendt.

"Sociedade" é um conceito apropriado pela Sociologia, na Modernidade, para dar conta de sua especificidade e objeto de estudo, ou seja, aquilo que compõe a sociedade ou o que a sociedade é: um organismo vivo (em processo de evolução), a união de indivíduos a partir de um contrato, o conjunto das relações e ações sociais, uma realidade de situações partilhadas e nexo de motivações, etc. Evidentemente, o conceito de "sociedade" é anterior às Ciências Sociais, mas com estas houve uma abordagem científica do conceito/fenômeno. Com a Modernidade, a sociedade passou a significar o "auge da administração doméstica, suas atividades, problemas e planos organizativos" (ARENDT, 2005, p. 61)[1]. Essa caracterização, destoante da tradição sociológica, implica considerá-la como uma esfera em que os indivíduos, famílias e grupos se ocupam com as necessidades vitais, em que houve uma ressignificação para a vida individual e para a cidadania. Para compreender melhor a sociedade, enquanto conceito, é importante considerar que ela se opõe à política e ao privado, embora houve uma ressignificação do privado e do político com a emergência da sociedade. O que era privado, os interesses vitais, isto é, as necessidades relacionadas à sobrevivência, passou a ser público, e o que era público, os assuntos humanos, a política, deixou de ser relevante. A política, então, se converteu numa administração pública dos interesses privados, relativos ao acúmulo de capital, à defesa da "propriedade" privada e aos interesses individuais. O social passa a constituir a esfera pública e, por conseguinte, ocupar os interesses dos atores educacionais.

O advento da sociedade acarretou transformações também para a escola, que se *desescolarizou*. A sociedade, com a canalização pública do processo vital, a vitória do *animal laborans* e a publicização de suas atividades, acarretou na impossibilidade, lógica, da ação e do pensamento, donde a "socialização" significou adequação, conformação, nivelação, normalização e, no limite, solidão sob o *império* do

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

comportamento. Na escola, o currículo também se altera com a transformação da "linguagem da educação" em "linguagem da aprendizagem", explicitada, no Brasil, pela adoção da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

A sociedade também é caracterizada pelo "tempo produtivo", tempo dedicado à "vida", ao metabolismo vital, à sobrevivência, aos negócios, à *askholia*. Nesse sentido, a relação entre "socialização" e "educação" só pode ser de oposição, quando pelo segundo se compreender que sua essência é a "natalidade", isto é, o fato de que seres nascem no "mundo", não na sociedade, não no trabalho, não na vida, não na família, e que a tarefa da escola é introduzir as "novas gerações" no "mundo" e não socializa-las. Para tanto, tal introdução demanda um tempo específico, a *skholé*, forma-ideia que inspira e pode constituir as escolas ante processos de desescolarização.

Neste artigo, ensaiei aproximações entre Arendt (1993, 2001, 2005, 2007, 2009, 2012), Rodríguez (2016) e Masschelein e Simons (2013), para repensar a atualização da *skholé* na América Latina como resposta às demandas da "sociedade" e às injunções da socialização. Fiz isso buscando a plausibilidade dos argumentos, abstendo-me da esperança de um "veredito final", ciente de que a última palavra não foi dada e que há outras possibilidades de se pensar a "socialização", embora nenhuma escape da "sociedade".

A investigação que resultou no presente artigo apresenta como "prova" a demonstração do relacionamento lógico entre os conceitos e argumentos: "o pesquisador qualitativo toma sobre seus ombros o fardo da plausibilidade" (SENNETT, 2014, p. 72). Sei que entre Arendt e Rodríguez há aspectos de convergência e de divergência, e que o conceito de "social" para o segundo tem um sentido de público/político que não há em Arendt, autora que vislumbrou isso que denominou de "ascensão da sociedade". Mas o debate não é entre Arendt e Rodríguez, mas entre os argumentos e os que lerem o artigo. Meu compromisso não é defender autores, mas pensar *com*, *a partir*, *para além* e *contra* eles, ou seja, pensar os pensamentos deles para pensar melhor os meus.

A emergência da sociedade e a educação como socialização

A "canalização pública do processo da vida" (ARENDT, 2005, p. 68) significa que as preocupações com as necessidades relacionadas à manutenção da vida estabelecem um domínio público próprio, numa forma de mútua dependência, e a transformação de todos os indivíduos em trabalhadores e do trabalho (*labor*) em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

uma atividade digna para aparecer em público. Na Modernidade, com o advento da sociedade, ou seja, com a absorção de todos os indivíduos na sociedade, houve a "vitória do *animal laborans*", do indivíduo (pré)ocupado exclusivamente com a "vida" e a perda de "mundo", isto é, de tudo o que é construído e constituído pelos homens por meio do discurso e da ação. Se nos resta *laborar*, o "mundo" está condenado à ruína do ciclo vital da natureza, da destruição. Nesse contexto,

> [...] o único necessário foi trabalhar, com o fim de assegurar a continuidade da existência individual e de sua família. O não necessário, o não requerido pelo metabolismo da vida com a natureza, ou bem era supérfluo ou apenas podia justificar-se como peculiaridade do humano para diferenciá-lo de qualquer outra vida animal (ARENDT, 2005, p. 338).

Em meados de 1830, Honoré de Balzac (2013, p. 339) teceu críticas à sociedade francesa, na qual todos os segmentos sociais excediam sua existência para ganhar o ouro que os fascinava e/ou gozar de poderosos prazeres: "Sem as tabernas, o governo não seria derrubado todas as terças feiras?". Com o advento da sociedade, tudo se torna "tempo produtivo": a sensação de "não ter tempo", de um tempo devorado, arrasado, consumido, destruído, dedicado aos *negócios*, a *askholia*. Outra indagação de Balzac (2013, p. 345) é reveladora: "onde coloca essa gente o coração?". Com a Modernidade e a sociedade, chamamos "privado" uma esfera de intimidade, e o escritor francês percebe, no século XIX, o ataque e a desconsideração com o *lugar* no qual se *é* autêntico.

Anos antes, na mesma época, Rousseau se rebelou contra a sociedade e não contra o Estado (ARENDT, 2005, p. 62), e isso repercutiu em seu projeto educativo: é preciso formar o homem antes do cidadão (ROUSSEAU, 2017, p. 44); uma "educação natural" que principia pelos sentidos, na qual viver é o ofício a ensinar ao educando (ROUSSEAU, 2017, p. 46). A opção por uma educação doméstica visa proteger a criança da sociedade, dos vícios e costumes corrompidos, mas não das condições sob as quais ela poderia ter de viver. Ademais, a educação aconteceria no campo, pois "as cidades são o abismo da espécie humana" (ROUSSEAU, 2017, p. 67), um ambiente de corrupção em que se deseja o que não se pode[2], se busca o gozo acima de tudo, acarretando a infelicidade diante da realidade: vide o exemplo da riqueza como fim, um fim quimérico porque ela exige mais riqueza, num acúmulo ininterrupto, na "ilimitada apropriação" defendida por Locke em *Dois tratados sobre o governo* (2005).

É essa perpetuação do "metabolismo vital", o ciclo da vida e do capital, que é tornado público com o advento da sociedade na Modernidade, em detrimento do que é público (político) e privado. A alternativa de Balzac e Rousseau, a proteção da

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

intimidade, não é suficiente para ocupar o espaço essencial da esfera privada, nem pode ser um substituto à esfera pública/política. Não é e não pode ser um substituto porque a intimidade e o que lhe é reservado não possui a realidade e a tangibilidade possível de uma esfera *entre*, especificamente a pública. Por outro lado, o ideal educativo de Rousseau, como também o de Locke (2019), não é um "antídoto razoável" à destruição do mundo e ao sentimento de solidão, próprio da sociedade, na medida em que se trata de um projeto individualista, típico da Modernidade. É possível que o educando de Locke e de Rousseau conclua a etapa formativa como um indivíduo virtuoso e disso não advém que será um cidadão, mas alguém equipado com um conjunto adequado de conhecimentos, habilidades e disposições, "sem formular perguntas sobre suas relações com os outros e sobre o contexto social e político em que aprendem e agem" (BIESTA, 2013, p. 158). Assim, uma crítica ao conceito de socialização deve ser, também, uma crítica à Modernidade, ao projeto educativo do Iluminismo e à concepção de tempo que lhe é própria.

A organização política da Sociedade é (foi) o Estado Nação e tem (e teve) a burocracia enquanto forma de governo. A burocracia é o governo de ninguém, a mais social forma de governo, escreve Arendt (2005). O "governo de ninguém" não é um não-governo, mas pode resultar numa de suas versões mais cruéis e tirânicas (ARENDT, 2005, p. 63). O governo do escritório, da administração, impessoalizado, atento às estatísticas, à frieza dos números e aos regulamentos, racional, portanto, governa uma sociedade de indivíduos atomizados e conformados. Para Arendt (2005, p. 63), há um conformismo inerente a toda sociedade e exigências tipicamente niveladoras do social, em que a sociedade "sempre exige que seus membros atuem como se fossem de uma enorme família com uma só opinião e interesse". A sociedade exclui a possibilidade da ação e a substitui por comportamentos, que se distinguem da primeira pela previsibilidade, expectativa e conformação às normas sociais. Há a tendência à "normalização", isto é, ao enquadramento dos indivíduos e suas singularidades num "coletivo", inviabilizando e excluindo o surgimento do novo, do inédito, do inesperado, do revolucionário. Neste contexto, a *educação como socialização* se torna um agente conformador, nivelador, adaptador das crianças e jovens à sociedade, seu modelo de organização e experiência de tempo. A "igualização", fenômeno social, tornou a distinção e a diferença assuntos privados, relativos à intimidade e não à ação, isto é, a atuação na esfera pública por meio de palavras e ações.

Nesse sentido, o império do conformismo é a sociedade, espaço/tempo do surgimento da Sociologia, da Economia e da Estatística. Para Arendt, a Economia só

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pode adquirir um caráter científico quando os homens se constituem seres sociais, sob o critério judicativo da normalidade e da anormalidade. A estatística, como técnica de tratamento matemático da realidade, pressupõe que os acontecimentos são raros na vida das pessoas e todos são convertidos em números que demonstram tendências aptas a serem usadas por governos ou gestores[3].

A Economia, ademais, foi cooptada pela "racionalidade neoliberal", uma racionalidade "totalitária" no sentido de que abrange todos os aspectos da vida e visa a formação de um sujeito adaptado a sua lógica (DARDOT; LAVAL, 2016). Além disso, os economistas neoclássicos não têm um apego aos fatos e pouco importa que as "soluções" e "estratégias" apresentadas deem errado em todos os lugares (ou não conquistem o que publicamente declaram ser a intenção). A economia neoclássica, escreve Joaquín Estefanía (2017, p. 83), "é responsável não apenas por não haver antecipado a Grande Recessão, mas por ser intrinsecamente errônea e nociva, ao haver contribuído a multiplicar as calamidades que intentava prever"[4]. No Brasil, a pandemia expôs *a nu* o fracasso do neoliberalismo, a humilhação pessoal da ideologia do indivíduo como empresário de si, ao mesmo tempo em que, num movimento contrário, a crueza da vida se tornou assunto público e expôs a luta pela sobrevivência, a fragilidade dos nossos corpos e a idiotice de nossa existência.

Se "o modo mais cômodo de conhecer uma cidade é averiguar como se trabalha nela, como se ama e como se morre" (CAMUS, 2003, p. 9), talvez tenhamos de concordar com o jovem Marx (2006), que, no ensaio *Sobre o suicídio*, escreve não se tratar de uma sociedade, mas de um deserto habitado por bestas selvagens, exceto que a sociedade não seja deserto, mas algo distinto.

A pandemia da Covid-19 evidencia a hipótese das ciências do comportamento, que "reduzem os homens, em todas as suas atividades, ao nível de um animal, de conduta condicionada" (ARENDT, 2005, p. 67). Entre *A Peste* e a Pandemia, fomos jogados no lar ou na humilhação do subemprego, do desemprego, da mortalidade como condição fundamental e não da natalidade. Em Camus (2003, p. 10), é a mortalidade que, ao aparecer como espetáculo pelas ruas de Orán, desnuda uma existência sem sentido, em que "nada é mais natural hoje em dia que ver as pessoas trabalhar de manhã à noite e em seguida escolher, entre o café, o jogo e a conversa, o modo de perder o tempo que nos resta por viver". Todos morremos, uma de nossas condições fundamentais, mas a peste tornou-a pública e, junto com ela, o absurdo de dedicar-se à vida, isto é, à manutenção da vida biológica, ao *labor*, trabalho, consumo, divertimento, descanso, num ciclo ininterrupto até a morte. Essa é uma das oportunidades da crise sanitária (por vezes, modo de governar): reconsiderar,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

repensar o que estamos fazendo. O "tempo livre" em Orán é um tempo matado, tempo de sobra entre o sono e o trabalho. Um tempo, portanto, não mais livre, mas ocupado, funcional ao *labor*, "tempo produtivo", tempo da sociedade.

O "tempo produtivo" é, também, cíclico, como o "metabolismo vital". Todos precisamos do *labor*, pois temos necessidades, somos seres vulneráveis, e essa condição de necessitados compartilhamos com outras formas de vida animal, o que não se considerava dignamente humano, na experiência greco-romana. "Ainda que estejam feitas pelo homem, vem e vão, são produzidas e consumidas, em consonância com o sempre repetido movimento cíclico da natureza" (ARENDT, 2005, p. 118). Deste modo, não são especificamente humanas. E dedicar-se toda a existência ao *labor*, consumo, descanso, lazer, sono e trabalho não era considerada uma forma de vida apta à excelência (*areté*), a deixar uma marca e converter a existência individual em algo mais permanente que a própria vida. Por outro lado, o tempo é "produtivo" quando o homem "fabrica", faz ou produz objetos visando sua utilidade ou quando o critério de julgamento para o "mundo" e a "vida" é a utilidade. Nesse aspecto, o tempo não é mais cíclico, mas a passagem de um passado-presente-futuro com a preponderância do futuro, donde a utilidade se realizará em seu próprio ciclo sem sentido. Deste modo, a mentalidade do fabricante moderno é a instrumentalidade e a utilidade, ambos que localizam os indivíduos num "tempo produtivo" porque o importante não é a atividade, o *aqui*, o *isso*, mas o produto final, o futuro e como ele será utilizado, vendido, tornado instrumento.

Trabalho (*labor*) e fabricação (*work*) são distintos, pois o primeiro é uma atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano e ao "metabolismo vital", ligado às necessidades da vida. A fabricação, por outro lado, diz respeito ao não natural da existência do homem, à artificialidade do mundo de coisas (ARENDT, 2005). Com a fabricação, se constrói um mundo humano, mundo comum, mundo da arquitetura, das artes, da literatura, das ciências. Mas os instrumentos e as obras da fabricação não estão impedidos de serem usados para a produção de bens de consumo ou para atividades dedicadas ao tempo de lazer. A fabricação produz objetos culturais que podem durar e, por isso, constituir um mundo comum, testemunha do passado ao futuro, o que durará mais que a própria vida. Porém, com o último estágio de desenvolvimento da sociedade, a sociedade de massas, não se sente necessidade de cultura, mas de diversão "e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo" (ARENDT, 2007, p. 257). Imersos num "tempo produtivo", de sempre estar atarefado, com *negócios* a resolver, o homem moderno

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

não se dedica aos assuntos humanos nem ao pensamento. Balzac (2013, p. 346) argumenta que:

> [...] obrigados a falar sem cessar, trocam todos o pensamento pela palavra, o sentimento pela frase, e suas almas transformam-se em laringe. Gastam-se e se desmoralizam. [...]. Deslizam sobre as coisas da vida e vivem cada instante impelidos pelos negócios da grande cidade.

É a sensação de não *ter tempo*, de estar sempre atrasado que atinge o ápice com a sociedade e a vitória do *animal laborans*, aquele que dedica toda sua existência a sobreviver e a alimentar o ciclo vital. A educação *como* socialização se converte num espaço/tempo de treinamento de aprendizes aptos a exercer uma função na sociedade. Do mesmo modo, a sociedade é considerada a partir de suas funções, e a estima dos indivíduos se deriva do lugar e do papel que exercem.

A escola e os indivíduos devem ter uma função, um lugar a ocupar na sociedade para definir suas identidades. Ao mesmo tempo, essa sociedade que exige funções que localizam o indivíduo em seu seio apenas lhe dá frágeis garantias de autoestima e consciência de si, porque os indivíduos não aparecem na modalidade do discurso e da ação, mas como trabalhadores, consumidores, acumuladores, acionistas, empreendedores. Numa crise sanitária, quando muitos são obrigados a ficar em casa, a trabalhar menos ou de outros modos, a crise se torna existencial: afinal, quem sou eu? Pergunta que não pode ser respondida na *escuridão da vida privada*, muito menos numa atividade de introspecção. Se na introspecção me deparo com o pensar, com o pensar sobre meus pensamentos; se o pensar é um diálogo silencioso comigo mesmo, ao pensar não sou só um, mas dois. Portanto, aquele que busca saber quem é pensando se deparará com a dualidade instaurada pelo pensar. "Até o próprio Sócrates, tão apaixonado pela praça pública, tem de voltar para casa, onde estará só, para encontrar o outro indivíduo" (ARENDT, 2009, p. 212). Diferentemente de Sócrates, a maioria dos brasileiros voltou para casa e se deparou com a sobrevivência, com os assuntos domésticos, com a privatividade do lar. Publicamente, por outro lado, restava o espetáculo da pandemia que envolveu tudo: "já não havia destinos individuais, mas uma história coletiva que era a peste e sentimentos compartilhados por todo mundo" (CAMUS, 2003, p. 149). Terreno fértil para governos autoritários. Diferente do "social" e da "sociedade" está a esfera privada. Privado significou estar desprovido de algo, das mais elevadas e humanas capacidades, argumenta Arendt (2005). Esse traço privativo do privado implicava estar privado de "coisas essenciais a uma verdadeira vida humana: estar privado da realidade que provém de ser visto e ouvido pelos demais e estar priva-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do da <<objetiva>> relação com os outros" (ARENDT, 2005, p. 78), que acontece quando há um *espaço-entre* que une e separa os indivíduos, um mundo comum. A realidade se constitui pelos múltiplos pontos de vista nos quais os indivíduos ocupam o espaço com sua cultura, sua história, costumes, etc. Estar no mundo, na esfera pública, é ter a oportunidade de corrigir os sentidos pessoais com o "senso comum", o bom senso, no qual compartilhamos o mundo ao mesmo tempo em que ele se "objetiva" para nós.

A educação *como socialização*, ao adaptar os indivíduos à sociedade ou introduzi-los na sociedade não lhes garante a possibilidade de acessar o mundo comum e de se distinguir e atingir a excelência num espaço no qual compartilhamos o que é comum, nem de revisar nossos pontos de vista que podem ser equivocados, dado que "ponto de vista" não é a "verdade", e sozinho um indivíduo não constitui a realidade e, socialmente, é incapaz de levar uma vida excelente e singularizar-se. Na sociedade, ou na solidão da intimidade, carente de laços profundos com os outros, as teorias conspiratórias e alucinações fomentam a extrema-direita e saídas autoritárias para a carência de laços que unem os indivíduos. A alucinação é "uma distorção efetiva da *capacidade de pensar* fundada na necessidade de *saturar* a realidade com desejos que não suportam frustração, bem como no impacto corrosivo dos mecanismos psíquicos ligados ao ódio sobre o próprio pensamento" (AB'SABER, 2018, p. 129).

Socializado, talvez o homem seja incapaz de realizar algo mais permanente que a própria vida. Por isso, o homem privado e o homem socializado não aparecem, é como se não existissem (ARENDT, 2005, p. 78). O homem privado do mundo e do espaço público realiza coisas que carecem de significado e "consequência para os outros, o que lhe importa não importa aos demais" (ARENDT, 2005, p. 78). Daí que a solidão seja uma experiência cada vez mais comum na "sociedade" e, especialmente, na "sociedade de massas" de indivíduos atomizados, jogados em suas vidas privadas, ocupados com seus negócios e a sobrevivência, condição importante para a ascensão de movimentos fascistas e totalitários, afinal, quando se está só o coletivo se apresenta como um simulacro do *calor* familiar, em que o indivíduo importa porque faz parte, sabe *o que é* nessa vida sem sentido.

Por outro lado, Arendt (2005) apresenta traços não privativos do privado que os constitui como partes importantes se preservado o comum e o público, isto é, sem o privado, o comum careceria de sentido. Do mesmo modo, a necessidade é fundamental para a existência da liberdade. A eliminação da necessidade não acarreta a liberdade, como evidencia a busca pela riqueza e por poderosas diversões. O

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

privado é o único lugar seguro e oculto do mundo. É nele onde as crianças podem se desenvolver sem a luz pública, sem os julgamentos da aparência, e para constituírem-se a si mesmas antes de enfrentar a esfera pública, dos acontecimentos e da publicidade. Para Arendt (2005, p. 86), "uma vida que transcorre em público, na presença dos outros, se faz superficial". Na pandemia e, consequentemente, na crise sanitária, as pessoas sem um espaço privado de proteção estão condenadas a viver publicamente, a expor-se ao contágio, sem qualquer proteção. Estão sob os olhares de todos, mas são invisíveis, porque não importam, não são respeitadas[5].

O espaço público, antes do advento da sociedade, era uma esfera de igualdade e de distinção, que se alcança ao agir em conjunto com outros seres humanos iguais e livres. Só no espaço público os homens podem mostrar *quem são,* e na esfera privada e social de suas vidas apenas são um *que*, isto é, exercem funções, atuam não como singulares, mas pertencentes a uma classe profissional, ao papel relativo à sobrevivência e à atenuação das necessidades. Nascemos únicos, mas nossa unicidade aparece na esfera pública que é o espaço da aparência, a qual constitui a realidade. Para Arendt (2005, p. 71), tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido e tem a mais ampla publicidade possível. Com o auge do social, o que se torna público são os interesses privados; e os indivíduos se tornam trabalhadores e/ou produtores. São os outros, numa esfera pública da ação e do discurso, que garantem a realidade do mundo e de nós mesmos. Sem a publicidade, é como se não existíssemos como singulares.

Público também significa o próprio mundo enquanto comum a todos e diferenciado do lugar que ocupamos privadamente nele. Se socialização significa os processos de introdução na sociedade, a educação *como socialização* acarreta numa perda de mundo e da aparência necessária para que cada um apareça como único, com sua dignidade própria.

Num contexto socializado, a pandemia conta seus mortos estatisticamente e, por conseguinte, é carente de realidade *quem* morre. Sabemos apenas o *que* morre: corpos, espécimes humanos. É muito mais fácil matar (e deixar morrer!) quando não há indivíduos singulares, mas números[6]. Um amontoado anônimo. Escreve Camus (2003, p. 39): "mas, o que são cem milhões de mortos? Quando se fez a guerra ninguém sabe o que é um morto. E ademais, um homem morto apenas tem peso quando se viu um morto; cem milhões de cadáveres jogados através da história, não são mais que fumaça na imaginação".

Com a pandemia e as aulas *on-line*, as crianças tiveram de ficar em casa e foram privadas do acesso ao mundo ou, simplesmente, à sociedade. Evidentemente

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que o acessam pela internet, mas essa ferramenta não é um *espaço-entre*, trata-se de uma tecnologia que media a relação dos seres humanos entre si e com o mundo. As redes sociais, especificamente, não são espaços públicos, e os indivíduos que lá "aparecem" controlam as *personas* bem como o ambiente de interação (como o ambiente é controlado pelos interesses comerciais dos donos das plataformas). Portanto, a internet não é pública porque é dominada por empresas privadas que utilizam nossos dados para lucrar e criar algoritmos, gerar tendências, comportamentos e turbinar vendas; não é espaço público porque o mundo virtual não é o mundo real. Ter fotos do *Mont-Saint-Michel* não me torna proprietário, muito menos me confere a possibilidade de realizar uma experiência estética profunda semelhante ao estrangeiro que o visita, nem o espaço se torna comum. A internet nos deu um simulacro do "público", e as redes sociais são somente *sociais:* a publicização de interesses privados e personagens que não se revelam, é o aparecer (quando não a mentira) do *que são*. Os alunos, presos em casa para sobreviver, são privados da escola e do que é específico da *skholé*, pois em casa se comportam conforme funções, têm o passado e o futuro de expectativas nas *costas* e estão numa esfera com sua linguagem e lógica própria.

Quando a socialização é mais importante que a educação, a escola é domada pela sociedade, pelas expectativas sociais, pelas demandas do trabalho, do consumo, do lazer e da economia, isto é, a escola passa a ser uma função da "vida", da sobrevivência da espécie e da manutenção do ciclo vital. "Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação e reprivatização do tempo público, do espaço público e do 'bem comum' possibilitados por ela" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 106). Não por acaso, Bolsonaro vem atacando a educação pública desde que assumiu o poder, nomeando ministros que degradam as instituições públicas, reiteram o corte dos investimentos e aniquilam a educação nos termos apresentados.

A escola, sob a égide da socialização, é vista como um meio para resolver problemas sociais, e numa sociedade de trabalhadores sua função é a de criar condições para formar o empreendedor, o indivíduo empresário de si mesmo, e o faz, entre outros meios, utilizando a "linguagem da aprendizagem". Para Gert Biesta (2013), a linguagem constitui a realidade e as relações que os indivíduos estabelecem entre si e com o mundo. Há, nos últimos anos, a alteração de uma "linguagem da educação" para uma "linguagem da aprendizagem", em que ensinar "foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem"

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

(BIESTA, 2013, p. 32). No Brasil, a linguagem da aprendizagem, do "aprender a aprender", é a lógica que estrutura a BNCC, discutida no governo Dilma e aprovada no governo Temer. É interessante que esse documento, que unifica a base de conhecimentos para todo o território do Estado brasileiro, não utilize nenhuma vez a palavra "educação": tudo se transforma em aprendizagem. Outro dado importante é que "democracia" também é omitido. Ademais, há a lógica do desempenho, da performance e não mais do acesso ao mundo, às verdades.

A BNCC possui uma concepção reduzida de conteúdo: habilidades e competências visam garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes respondendo às suas aspirações (BRASIL, 2018, p. 461). A "linguagem da aprendizagem", conforme Biesta (2013), é muito mais individualista, embora esteja dentro da ideia de "socialização" como "processos de introdução na sociedade". Neste viés, a sociedade em que os jovens serão inseridos é uma sociedade do "tempo produtivo", da solidão e, mais recentemente, da "racionalidade neoliberal" que tende a ocupar todos os espaços da existência (público, privado, política, economia, lazer, educação, consumo, esportes), mas não o "tempo livre", porque é capaz de destruí-lo, não colonizá-lo. O afastamento da BNCC do "mundo" é explicitado quando o documento disserta sobre as aprendizagens necessárias:

> [...] em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para a investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais (BRASIL, 2018, p. 463).

A "apresentação" do "mundo" é uma *boa* intenção que se anula pelo modo como ele é apresentado: algo a ser aprendido por meio de habilidades e competências adquiridas no percurso escolar. A primeira consequência dessa "educação *como socialização*" é o abandono das crianças e jovens aos seus próprios recursos e a substituição do aprendizado (educacional) pelo fazer (habilidades e competências). Arendt (2007, p. 232) argumenta que reformas semelhantes nos Estados Unidos tiveram a intenção não de ensinar conhecimentos, mas de inculcar habilidades, transformando as instituições escolares em instituições vocacionais, tornando-se incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. Em segundo lugar, essa educação marca o encontro da economia com a escola, a confusão da linguagem econômica e educativa que transforma as "políticas educativas" em políticas de adaptação ao mundo do trabalho, acarretando a perda de autonomia da escola e a estigmatização da educação pública (LAVAL, 2004, p. 66).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A defesa da escola, numa sociedade do trabalho e do desemprego, se fundamenta numa reforma educacional que visa oferecer uma mão de obra adaptada e concebe os alunos não mais que futuros trabalhadores, responsáveis por si mesmos, pela sua aprendizagem e pelo constante reinvestimento de suas capacidades e habilidades. O que acontece com a escola quando a socialização é o critério valorativo e o princípio avaliativo é que há um "processo de aclimatação a valores e comportamentos esperados de todos os 'colaboradores' da empresa" (LAVAL, 2004, p. 79). A "educação *como socialização*" não desconecta os jovens do tempo ocupado da família, da economia, do trabalho, em suma, da sociedade, da "vida". Nesse sentido, contra a socialização, é preciso pensar a educação e a possibilidade do "tempo livre" como alternativas ao modelo escolar desescolarizado.

A desaparição da *skholé* e a revitalização dos muros da escola

Entendo que para pensar a escola e as atividades que a compõem é preciso considerar e refletir sobre a origem da palavra e da experiência dela derivada, *skholé*. Segundo Kostas Kalimtzis (2017), *skholé* foi um conceito fundamental para a Filosofia Ocidental, especialmente em Platão e Aristóteles, para os quais significava tempo livre para homens livres, isto é, o tempo do filosofar. Arendt (2005, p. 40) compreende a *skholé* antecipada pela liberdade da necessidade e da coação dos demais, além de um cesse de atividade política e liberdade de preocupações e cuidados. Nesse sentido, a *skholé* pode ser o espaço/tempo de atividades que não estejam ligadas às necessidades da "vida", à utilidade da produção e à política, aos assuntos daqueles que também estão liberados das necessidades e vivem um tempo especial de liberdade e igualdade com outros cidadãos.

Kalimtzis (2017), por outro lado, argumenta que no período Bizantino o conceito se metamorfoseou, passou por um processo de perda da valoração positiva e, por conseguinte, desapareceu do grego moderno, embora o verbete *skholé*, apresentado pelo autor, deixa claro a sua transformação no sentido de "institucionalização", isto é, no grego moderno, *skholé* passa a significar as instituições de aprendizagem e pesquisa. No caso brasileiro, a escola é a instituição que compreende toda a formação básica dos cidadãos. A "institucionalização" da *skholé* exige uma diferenciação entre a escola "real", a que se realiza na prática dos atores, e a forma/ideia, que mobiliza o pensamento e estabelece parâmetros para o que poderia ser o *escolar*. Como educadores e pesquisadores, "devemos questionar se essa escola que encontramos é

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

realmente uma escola, se o que encontramos na instituição escolar responde ao que é uma escola" (KOHAN, 2015, p. 132).

Apesar da metamorfose da *skholé*, há elementos nas tradições subsequentes que podem inspirar uma atualização e ressignificação do conceito para constituirmos uma nova experiência. Em Filón (apud KALIMTZIS, 2017, p. 5-6), filósofo greco-judaico, *skholé* é uma atividade apropriada ao *sabath*; atividade moral dedicada a Deus, "retirada da turbulência dos assuntos públicos e terrenos"; um modo de habitar, por meio da contemplação (*theôrein*); dedicar-se à Filosofia, no sentido da avaliação e melhora moral. Dessas definições, *skholé* é uma atividade moral, religiosa, um retirar-se dos *negócios* da *askholia* para contemplar – embora a contemplação não seja uma atividade, tal como a compreendemos segundo Arendt (2005). O que se destaca é a "retirada" temporária, a saída dos negócios, daquilo que ocupa o tempo corrente e as relações habituais. Uma parada e, no sentido moral, um "pare e pense".

Para os Padres da Igreja, especialmente São Basílio, *skholé* significa quietude, a recomendação, obviamente centrada na *vita contemplativa*, de deter o que se está fazendo, deixar de fazer o que está ocupando-o, parar de se ocupar com o que é aparente, e a retirada moral em Deus (KALIMTZIS, 2017, p. 9). Novamente, a ideia de deter o ordinário, o corriqueiro, os negócios e ocupações relativas à sobrevivência, à riqueza, ao não fundamental para uma vida digna compõe a experiência da *skholé*. Com Gregório de Nisa, sempre a partir dos estudos de Kalimtzis (2017, p. 12-14), a *skholé* desaparece com seu conteúdo normativo que, de algum modo, derivava das experiências gregas e dá lugar à *plegaria*, especialmente no Oriente Bizantino. Tal conceito implica a atividade da oração na qual nos mantemos em comunidade com Deus, um dever para os cristãos. A *askholia* passou a significar os assuntos humanos, daqueles que se esquecem de Deus, que se ocupam com o corpo. Se há escola, nesses termos, ela tem de servir ao ideal da *plegaria*, não da *skholé* que ganha um sentido ambíguo e negativo.

O desaparecimento da significação originária de *skholé* conduziu a transformações de seu significado e a institucionalização do conceito, ou seu formalismo, isto é, mera forma conceitual para abarcar uma série de processos relacionados à educação e à formação das "novas gerações" *entre muros*. A escola Moderna, após revoluções democráticas, massificou o acesso à educação escolar, ao mesmo tempo em que conformou os indivíduos ao seu estatuto, especialmente o de compreender "o tempo como progresso, ou seja, a superação do passado [...] O mecanismo da superação implica uma relação necessária entre novidade e negação" (LÓPEZ,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

2014, p. 84). A Modernidade é autoconsciente de sua condição de ruptura com a tradição e a contemporaneidade. Os eventos e acontecimentos, a partir do século XX, radicalizaram essa ruptura: rompe-se com o passado, que é considerado sinal de atraso. A busca constante por novos conhecimentos e capacitações, consequência da ressignificação do passado, repercute na formação e na educação.

Trata-se, segundo Sennett (2006, p. 47), da formação de uma "individualidade idealizada: um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua 'base de conhecimento'". A BNCC repercute essa tendência numa crítica ideológica ao "excesso de componentes curriculares", à exigência de as aprendizagens responderem aspirações individuais presentes e futuras (2018, p. 461), às "rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico" num contexto "cada vez mais complexo, dinâmico, fluido" e de incertezas (2018, p. 462) que exigem dos estudantes a abertura criativa ao novo. Neste contexto, os conteúdos, isto é, o passado, deixa de ser fonte de inspiração e guia. O "novo" é a negação do passado e a afirmação de algo distinto, o tempo como progresso.

A simples *transposição* da *skholé* grega à escola moderna só é possível com a suspensão do ideário inerente a ambas. A escola moderna incorpora o "outro" como uma de suas funções civilizatórias e a *skholé* grega excluiu o outro, o bárbaro, o estrangeiro, que, quando incorporado, o é no sistema relegado aos serviços, não ao tempo livre ou a política, lugar dos excelentes. A escola moderna está relacionada ao processo civilizatório e de "humanização" que "só é possível por meio da invenção de uma *in-humanidade* alheia, que dá à máquina 'antropológica' seu caráter dinâmico e produtivo" (LÓPEZ, 2014, p. 89, grifos do autor). Assim, a atualização da *skholé* tem de lidar com um duplo desafio: a exclusão grega e a assimilação moderna. Para tanto, a *skholé* precisa ser um tempo de suspensão.

Em primeiro lugar, a *skholé* é o tempo de suspender os modos habituais de nos relacionarmos com o tempo, com a linguagem e com os outros. Assim, na escola *escolar* se suspende a noção e a ideologia do progresso que assimila os "estranhos" ao mesmo tempo em que a ruptura com a tradição desemboca numa "linguagem da aprendizagem". "Humanizar" se converte num "socializar", conforme argumentei no tópico anterior. O outro, agora, aparece em sua radicalidade porque a suspensão do "progresso", e da lógica colonial inerente, implica a acolhida do outro como singular e a ideia de que um "nós" não antecede nem é proeminente ao *quem* de cada indivíduo que aparece por meio do discurso e da ação. Sendo assim, não há um *quem* antes da ação e nem isoladamente. Precisamos dos outros para termos realidade e os outros de nós.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A suspensão, portanto, implica que "a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 31). Tornar-se "aluno" não quer dizer ser anulado em sua singularidade, mas significa que é possível iniciar, começar outra vez, inserir-se no mundo como um novo ser humano e reconhecer-se como novo em relação a si mesmo e aos demais. Para atingir esse objetivo, a escola precisa suspender os requisitos, as funções, as expectativas sociais, econômicas, políticas e familiares. "A suspensão, tal como entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32-33).

Essa suspensão é uma espécie de "perdão" que a *skholé* fornece como possibilidade àqueles machucados, marcados pelos papéis, funções, julgamentos e expectativas sociais, familiares, econômicas e políticas. Mas o perdão, embora dirigido aos "novos", não pressupõe culpa ou responsabilidade. No fundo, se perdoa porque sem o perdão não há como começar outra vez; se perdoa porque os adultos são os representantes do mundo e responsáveis pelo desenvolvimento das crianças e sua introdução na existência adulta. Infelizmente, poucos estão dispostos, sabem ou se interessam por isso. Daí, a *skholé* se instaura como um pedido de perdão para que o novo possa surgir e os atores continuem suas histórias. Portanto, o perdão também é uma suspensão.

> Sem ser perdoados, liberados das consequências do que fizemos, nossa capacidade para atuar ficaria, por dizer assim, confinada a um só ato do qual nunca poderíamos recobrar-nos; seríamos para sempre vítimas de suas consequências, semelhantes ao aprendiz de bruxo que carecia da fórmula mágica para romper o feitiço (ARENDT, 2005, p. 256-257).

Evidentemente que o "perdão" que advogo não é no sentido do penitente e/ou culpado/responsável, mas daqueles que não podem ser responsabilizados porque estão em processo de formação e educação. Cada professor instaura a *skholé* em sua aula. Não há *skholé a priori* na escola. Ela precisa ser *escolarizada*. O perdão, como suspensão, permite que a aula comece. As dores, frustrações, juízos e avaliações são suspensas, colocadas de lado, os alunos são separados do contexto. A suspensão que rompe com "a solidão e a vergonha do aluno que não compreende, perdido num mundo em que todos os demais compreendem" (PENNAC, 2008, p. 34); a suspensão dos juízos sobre a valia de si e as previsões acerca do futuro, "crianças que não *chegarão* a nada" (PENNAC, 2008, p. 49); e a possibilidade de começar outra vez, prática do perdão:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] o que entra na sala de aula é uma cebola: umas capas de pesadelo, de medo, de inquietude, de rancor, de cólera, de desejos insatisfeitos, de furiosas renúncias acumuladas sobre um fundo de vergonhoso passado, de presente ameaçador, de futuro condenado. Olhe-os, aqui chegam, com o corpo a meio fazer e sua família na mochila. Na realidade, a aula só começa quando deixam o fardo no chão e a cebola foi descascada. É difícil explicar, mas frequentemente só basta um olhar, uma palavra amável, uma frase de adulto confiado, claro e estável, para dissolver esses pesares, aliviar os espíritos, instalá-los no presente (PENNAC, 2008, p. 58).

O perdão é um autoperdão daqueles que não têm culpa E, orientados pelo professor, o adulto, podem começar outra vez, *aqui*, *agora*, *nisso*. A *skholé*, que suspende a sociedade e os mecanismos da socialização, acontece no "tempo presente", liberando os alunos da carga do passado e das injunções do futuro. *Aqui* podem começar outra vez, dedicados *nisso*, independente do que foram ou do que a sociedade, a família, o trabalho, a economia ou a política espera. Um tempo especial de aprendizagem (PENNAC, 2008, p. 59), desvinculado do papel social, das funções. Tempo do respeito, isto é, tempo em que todos são considerados como importantes, são vistos e ouvidos, aparecem e respondem ao mundo. Não são pacientes da educação, mas atuantes. E a atuação não é apropriação, mas resposta. "Enquanto a aprendizagem como aquisição consiste em obter mais e mais, a aprendizagem como resposta consiste em mostrar quem você é e em que posição está", argumenta Biesta (2013, p. 47). Evidencia-se a diferença da escolarização como *skholé* da escolarização *como socialização* possibilitada, em nosso contexto, por uma "linguagem da aprendizagem".

A atualização da *skholé* também implica a suspensão das hierarquias e desigualdades sociais: "ela se dirige a todos por igual; nela o mundo pode ser renovado pelas novas gerações", argumenta Kohan (2017, p. 593). De algum modo, havia comentado sobre essa especificidade quando escrevi sobre a suspensão das tentativas de domar a escola pela sociedade e pela família (e, hoje, a economia e a política criam hierarquias sociais tão verticais quanto as do *Ancien Régime*). Essa suspensão rompe com o discurso (e a prática) de que a escola reproduz as desigualdades sociais. A escola *escolar*, a escola fundada na *skholé*, é a instituição mais apropriada para romper com a desigualdade social de *fato,* e não apenas de *direito*. Ao localizar as crianças, adolescentes e jovens no "tempo presente", a escola os liberta do peso das dinâmicas sociais sob o princípio e o fato da igualdade, isto é, do "todos são capazes de". A igualdade, na Modernidade, "necessita estar prometida, mas jamais realizada, pois o dispositivo extrai sua força do desejo de igualdade, e não da igualdade efetiva" (LÓPES, 2014, p. 90). Por isso, a *skholé* é revolucionária e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

perigosa, é a materialização de uma crença utópica (KOHAN, 2017, p. 592), e a escola pública, espaço privilegiado para a *skholé*. A escola, segundo sua forma-ideia, é um espaço em que é possível "perder tempo", "perder-se no tempo", distinto dos espaços externos em que as pessoas são funções, exercem papéis e não têm tempo a perder, pois estão dedicadas aos negócios, à produção, ao consumo, ao trabalho, à *askholia*. O tempo da *skholé* é tempo de estudo, de dedicação a si mesmo, de cultivar-se (KOHAN, 2015, p. 134).

É inevitável, portanto, mencionar a experiência de Simón Rodriguez, educador e filósofo latino-americano que empreendeu uma educação popular no continente para contribuir com a formação de uma nascente República. Rodríguez sabia que a ruptura com o passado colonial e monárquico da Espanha se fazia, também, com a formação, e a escola poderia ser o princípio de um projeto para uma nova América – sem, com isso, entender que a educação deva assumir a responsabilidade utópica. Para Durán e Kohan (2016, p. 17),

> [...] a igualdade na escola é declarada como princípio, e não como um objetivo a ser alcançado. Em seu interior, a igualdade se afirma e é praticada sem condições. A afirmação de uma realidade igualitária cancela, dentro da escola, a desigualdade que impera na cidade.

Por isso, a educação não pode se resumir a socialização, a introduzir os jovens na sociedade. Como introduzi-los numa sociedade desigual, fundada na lógica da sobrevivência, da publicização do *labor*, da existência encaixada inteiramente no "tempo produtivo"? Tal educação não é educação, mas uma condenação sumária das crianças e jovens, na medida em que não permite que elas apareçam como seres singulares. Neste sentido, igualdade não é "igualização", pois a igualdade, como princípio e ponto de partida, permite a todos aparecerem como singulares, e não a anulação das singularidades por uma "igualdade" que reduz as crianças e jovens a exemplares de uma espécie. Argumentam Masschelein e Simons (2013, p. 71) que "a escola e o professor que visam manter as mentes dos alunos no início da aula partem do pressuposto de que todos têm igual capacidade", o que não significa acessar o mundo do mesmo modo nem responder às demandas, questões e insinuações do mundo e dos outros igualmente. O professor e a escola introduzem as "novas gerações" no mundo, o tornam público, colocando "todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 71), ou seja, de agir. Na educação *como socialização* não há ação, mas comportamento. A igualdade, se houver, é um fim, não o princípio da ação pedagógica. Ir à escola não é *natural* às crianças. Trata-se de uma convenção, uma criação humana para garantir a continuidade do mundo e a formação. Como ar-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

gumentei anteriormente, a escola é um fenômeno do mundo, não da vida, no qual a *skholé* garante a especificidade de uma instituição sob ataque e tentativas de domínio. E a escola precisa da "suspensão" porque, como a escola de Rodríguez, a *skholé* também inverte ou cancela os valores da sociedade, suspende a ordem social e oferece uma nova prática pedagógica e um novo modo de existir. Por isso, a escola precisa de seus muros, muros de concreto e muros simbólicos: "a separação do mundo é a condição de possibilidade do escolar" (KOHAN, 2017, p. 593).

A igualdade na escola, princípio e prática, assume seu aspecto público: se todos são capazes, todos têm acesso ao que é (ou deve ser) público, o comum. Em Rodríguez, o Estado tem interesse na formação de todos os cidadãos porque não é possível excluir alguém se todos os ofícios e atividades implicam conhecimento. Mesmo para a "vida", tal ideia é fundamental, pois "que progresso farão os homens sem instrução?" (RODRÍGUEZ, 2016, p. 40). Por outro lado, uma educação republicana é fundamental numa República, donde uma instrução técnica (ou para a técnica) é incompleta. A escola republicana, sob o axioma da igualdade, conta com um adulto competente, versado na sua "matéria", apto a oportunizar a todos a experiência de "ser capaz de". Na escola *escolar*, ou seja, na *skholé* não é qualquer professor, material, livro, avaliação, estrutura ou relação que serve. O desafio, em nosso continente, não é socializar, nem imitar ou adaptar as diretrizes dos organismos internacionais para produzir trabalhadores mais competitivos. Contudo, entre Arendt e Rodríguez há uma controvérsia. Para o venezuelano, segundo Kohan (2015, p. 89), a verdadeira educação acontece entre iguais, pois entre desiguais há antipatia, submissão. O professor, então, deve considerar os estudantes como iguais. Sem dúvida, são iguais enquanto "seres capazes de", ambos são estudantes (KOHAN, 2015, p. 87) e um se inspira no outro e o mobiliza para o desejo de saber. Contudo, para Arendt, a autoridade do professor, que implica desigualdade e hierarquia, é constitutiva da relação pedagógica, entre adultos e crianças, pois os professores são os representantes do "mundo" frente às crianças, e são responsáveis pelo "mundo" e pelo desenvolvimento das crianças. Sem as especificações da igualdade entre professor e alunos que apresentei acima, igualdade formal, a igualdade de fato entre professores e alunos rompe com relações tipicamente geracionais e acarreta o "banimento" das crianças do mundo e uma desresponsabilização do adulto. Portanto, às afirmações de Rodriguez, é fundamental acrescer as condições de Arendt, que complementam e preservam as distinções que cuidam, conduzem e introduzem as crianças no mundo, essência da escola (ARENDT, 2007).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A *skholé* latino-americana deve ser inventada, a partir de experimentos e experiências de educadores em suas aulas, onde acontece a ação, em que os seres humanos aparecem como singulares. Para Rodríguez (2017, p. 54-55, grifos do autor),

> [...] a América está chamada (se os que a governam entendem) a ser modelo de boa sociedade, sem mais trabalho a *adaptar*. Tudo está feito (na Europa especialmente). Peguem o que é bom – deixem o que é mau – imitem com juízo – e o que lhes faltar INVENTEM.

Para inventar uma *skholé* latino-americana, é preciso esquecer o que entendemos por escola "para passar a considerá-la a partir de sua etimologia grega, *skholé*, como uma forma particular de tempo, um 'tempo livre' sem destino, sem objetivo ou fim" (OLARIETA, 2014, p. 51). Do mesmo modo, a experiência grega e as metamorfoses do conceito não nos servem, não atendem as exigências de nosso contexto. É preciso atualizar a *skholé* conforme venho argumentando, salvando o mundo das ruínas da *laborização* da existência e, num contexto em que tudo é passível de apropriação, *profanar* o *sagrado*, isto é, o que era privado de acesso público (AGAMBEN, 2007), liberar para o "livre uso", sem as injunções das funcionalidades previstas socialmente, laboralmente, economicamente, tecnicamente, profissionalmente. Tal "profanação" quer dizer uma ressignificação que ocorre quando algo é desligado de seu uso habitual e fica acessível para todos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39). As crianças e jovens, ao profanar, mediados e orientados pelo professor – o representante do mundo –, têm a possibilidade de experimentar a si mesmas como "nova geração", e ao mundo como algo distinto de si mesmo, que confronta, desafia e exige respostas.

Mas uma *skholé* latino-americana não quer dizer que deva ser uma escola fundada em experiências indígenas ou negras, mas uma escola para todos e todas, uma escola para os despossuídos de terra, de cultura, de linguagem, de pensamento, de vida, de mundo (KOHAN, 2015, p. 55). É importante que cada um possa ser o que é e aparecer como *quem é*, ou seja, que sejam índios, negros, com suas línguas e culturas valorizadas e tornadas "comum", ao mesmo tempo em que a cultura europeia, estadunidense, asiática e que constituem nossa herança tenham espaço e tempo. Não se trata de pensar uma *skholé* americanizada, mas para a América Latina. O que Rodríguez quer para a América quer para todos, "e a inventiva que pede para a América se justifica porque o que ela necessita não existe noutro lugar" (KOHAN, 2015, p. 76).

Nesse sentido, a *skholé* é o tempo da "experiência" que só é possível no tempo presente e no tempo livre. Na educação em que é preciso estudar para fazer provas, preparar-se ao vestibular, formar-se para o trabalho ou para a localização na

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sociedade, não há tempo para realizar experiências com o mundo e com os outros. O "mundo", liberado de seus "usos", aparece na escola como "matérias", por isso a escola "profana". Um livro de Camus sai das mãos científicas de um pesquisador universitário dos departamentos de Filosofia e Literatura e passa a ser manuseado livremente pelos alunos, orientados pelos professores a realizar experiências com o texto, confrontados com a leitura e, assim, consigo mesmos. "Ler um texto", escreve Larrosa (2017, p. 128) "é, fundamentalmente, escutar a interpelação que nos dirige e fazer-se responsável por ela". Portanto, cabe ao professor fazer boas perguntas, mobilizar os alunos ao texto, introduzi-los no texto e, assim, numa parte do mundo. Ao mesmo tempo, cabe ouvi-los, pô-los em relação, na construção do "senso comum".

"Senso comum" e "mundo" estão articulados. A tarefa da educação, já anunciada, é a de introduzir as "novas gerações" no "mundo", realizando a transição do domínio familiar à esfera pública, espaço do comum. "O fundamento do Sistema Republicano está na opinião do povo, e esta não se forma sem instruí-lo", escreve Simón Rodríguez (2016, p. 55). A escola republicana desprivatiza os conhecimentos, torna-os públicos, de acesso geral. Por isso, defender a escola pública e gratuita é condição necessária para a existência da República e da continuidade do mundo. Rodríguez (2016, p. 117) defende que "os conhecimentos são PROPRIEDADE PÚBLICA", donde num regime de apropriação de tudo por todos, que é o capitalismo neoliberal, a escola exerce uma tarefa fundamental em relação à defesa do "mundo" e do "comum". Do mesmo modo, a República se fundamenta na opinião dos cidadãos, e isso não significa um "império da opinião", da absolutização da "liberdade de opinião". "A liberdade de opinião é uma farsa, a não ser que a informação fatual seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados" (ARENDT, 2007, p. 295). Por isso, a educação exige o ensino que se volta ao passado, e todo conhecimento se refere ao que passou. Por isso, a BNCC e a "linguagem da aprendizagem" põem em risco o "mundo" e a existência do sistema republicano. "O homem não é verdadeiramente desprezível senão por sua ignorância" (RODRÍGUEZ, 2016, p. 53). Do mesmo modo, é a partir dos eventos e acontecimentos que mobilizamos o pensamento. Mas, para pensar, é preciso sair temporariamente do "mundo", da "sociedade", dos afazeres cotidianos.

É na escola que dedicamos a atenção ao "mundo", convertido em "matéria. Estar atento quer dizer dedicar-se a *isso*, *aqui* e *agora* durante um período. Essa dedicação, na escola, é o estudo que exige o conhecimento e o pensamento. O conhecimento possibilita a inserção no "mundo", no que é essencial para saber localizar-se nele. O pensamento, por seu turno, busca o significado daquilo que acontece,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

rompe com clichês, frases feitas, estereótipos, pré-juízos e pré-conceitos que têm a função de nos proteger da realidade, de evitar a realização de experiências. E se, para pensar, é preciso sair temporariamente do "mundo", e a escola não é o mundo (ARENDT, 2007), é também a escola, quando fundada na *skholé*, um espaço/tempo do pensar que interrompe toda a ação, todas as atividades habituais (ARENDT, 1993, p. 149). Nesse contexto, a escola *desnaturaliza* o que a socialização tende a *naturalizar* na forma de comportamentos. Se o pensamento interrompe o cotidiano, a *skholé* estabelece uma ruptura temporal e espacial: tempo e espaço para pensar.

E nesse aspecto, a atualização da *skholé* para a escola recupera sentidos perdidos da *skholé* na Antiguidade para atualizá-los na formação e educação de crianças e jovens. Na educação *como socialização* não há espaço e tempo para o pensar, porque "o pensar representa perigo igual para todos os credos, e não dá origem, por si mesmo, a nenhum novo credo" (ARENDT, 1993, p. 159).

A socialização, como processos de introdução na sociedade, se fundamenta em intencionalidades (dos agentes concernidos), mas não em reflexão, em "pare e pense", em "suspensão": isso inviabilizaria o processo de socialização. Por outro lado, isso não significa que a socialização seja autoritária, totalitária. Seu problema é introduzir na sociedade e não no "mundo". A escola pode dedicar-se a ambos, desde que não esqueça que a maior parte do tempo e de seu espaço deve ser de *skholé*, do "tempo livre", não do "tempo produtivo". Porém, se a escola suspende o "tempo produtivo" e o tempo da sociedade é "produtivo", então não há condições, lógicas, para a socialização na escola, e dela, da socialização, cabe ocupar-se outra esfera.

Considerações finais

O que cabe ao educador no século XXI, em meio a crises econômicas, políticas, sociais e sanitárias, é reivindicar e atuar "fazendo escola", o que não significa construir uma instituição, dedicar-se à arquitetura ou engenharia, mas "que dê à escola algo assim como sua condição, seu caráter mais próprio, algo que não está dado, mas que é instaurado na vida escolar, na educação feita vida" (KOHAN, 2015, p. 25). Nos termos que argumentei aqui, trata-se de "fazer" *skholé*, ou melhor, realizar *skholé*, tornar real mesmo que isso signifique tornar inoperante, temporariamente, a socialização, a "introdução na sociedade", para introduzir as "novas gerações" no mundo, naquilo que é mais duradouro que a "vida" e que dota de sentido a existência. Mas não a existência em seu passado, presente e futuro. Apenas no *aqui*, no *isso*, no *agora*. Não se trata de um projeto no qual as crianças, jovens e adolescentes

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

são instrumentos de um objetivo adulto, mas de realizar o "tempo livre", no "tempo presente" que transforma a escola em *skholé,* na qual todos, que "são capazes de", podem desenvolver-se como indivíduos e cidadãos, isentos de qualquer obrigação para com a sociedade (o trabalho, a economia, o consumo), a família ou a política (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 97).

Por isso, a *skholé* rompe com a instrumentalidade inerente às avaliações do *homo faber* e com projetos que domam a escola a partir de *fora*. Inspiração latino-americana, Simón Rodríguez serviu como um dos fundamentos para pensar a igualdade que se realiza na relação pedagógica, pois o filósofo e educador venezuelano "é um iniciador, um inspirador, um apostador. O que interessa está no que acontece, no que provoca, não em um produto final" (KOHAN, 2015, p. 50). Isso caracteriza as experiências de Rodríguez e nos serve de modelo para (re)pensar a escola e a educação para além da "socialização", dos processos de "introdução na sociedade". A escola, como argumentei, é um fenômeno do mundo, introduz as "novas gerações" no mundo, e tal introdução acontece com a ação e o discurso, no qual o mundo, transformado em "matérias" na escola, é *objeto* que indaga, confronta e exige respostas, posicionamentos, aparições. Por isso, "introduzir no mundo" é uma prática destituída de seu caráter instrumental: não é "fazer a introdução", mas "realizar", tornar real, possível, e isso acontece quando os professores apresentam o mundo às crianças e dizem: "isso é o nosso mundo" (ARENDT, 2007, p. 239).

Para pensar a *skholé,* é preciso desabituar-se, assumir a perspectiva do estrangeiro, do estranho, do *outsider,* para compreender distintamente e desnaturalizar relações e práticas que não permitem a crianças, adolescentes e jovens aparecerem como singulares ou tornarem-se o quem são (KOHAN, 2015, p. 34). Por isso, a "socialização", como "introdução na sociedade" não pode fazer parte da escola - ao menos, não como a atividade principal -, porque, como argumentei, ela *desescolariza* a escola, inviabiliza a *skholé*.

Esses argumentos não conduzem, necessariamente, à exclusão da socialização, pois todos necessitamos, também, comportar-nos, atuar conforme regras, estatutos, ordenamentos e leis, mas isso não deve ser um empecilho à ação, ao pensamento, à imaginação e à inovação, tomando como condição as necessidades pelas quais nos unimos em sociedade e a liberdade em associações. Para Rodríguez (2016, p. 137),

> [...] os homens não estão em sociedade para se dizer que possuem necessidades nem para se aconselhar que busquem remediá-los... nem para se incentivar a terem paciência; mas para se consultar sobre os meios de satisfazer seus desejos, porque não satisfazê-los é *padecer*.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nessa definição, o filósofo opta pelo plural, *os homens* e não *o homem* ou a *humanidade*. Neste sentido, a sociedade se compreende como associação, que exige dos homens a compreensão sobre como se entender entre si e criar instituições, práticas e condutas eficazes para a satisfação das necessidades e dos desejos. Embora eles não se refiram ao "mundo", no sentido arendtiano, não se pode descartar essa esfera como importante, porque não há como voltar atrás, para os indivíduos. Importante, mas não fundamental para que uma vida individual exista como singularidade. A escola institucional transita, assim, da *askholia* para a *skholé*.

Assim, a escola também forma para a "vida". Inspirado em Simón Rodríguez, Kohan (2015, p. 80) argumenta que "é preciso formar todas as meninas e todos os meninos desta terra para o mundo, para o trabalho, para a vida", o que não significa desescolarizar a escola, a *askholia* usurpando a *skholé*: uma escola utilitária, instrumental e técnica. Cabe à escola *escolar* criar condições para a realização das experiências, do aprendizado pela experiência e da experiência como aprendizado. Aprender a ler e escrever não é o bastante (RODRÍGUEZ, 2016, p. 93), é importante uma educação dos sentidos e pelos sentidos – ideia que o filósofo venezuelano compartilha com Rousseau (2017, p. 53): "preparai-as, portanto, para as ameaças que um dia terão de suportar. Endurecei seu corpo às intempéries das estações, dos climas, dos elementos: à fome, à sede, ao cansaço". Pois é importante aprender a viver para poder cuidar do mundo, ser introduzido no mundo e não sucumbir à vida, à sobrevivência. Tudo isso faz parte da escola, embora nem tudo a faça escolar. "Ensinar pela metade não é ensinar" (RODRÍGUEZ, 2016, p. 101).

A educação na América integra conhecimento, pensamento, ação e a vida. São espaços (os escolares) em que é possível aparecer como singular e, a partir de Arendt (2005), isso não acontece sem os outros que garantem a realidade do indivíduo e de si mesmos em relação, no *espaço entre*, o "mundo" ou a "matéria" "profanada", "desprivatizada" pela escola. Eis a escola republicana: a que introduz todos no mundo, torna público e comum. Uma educação política que não é instrumento da política: "a educação é para todos ou para ninguém" (KOHAN, 2015, p. 85). Logo, ela não é um fenômeno da vida, mas do mundo.

Notas

[1] Todas as traduções são de nossa autoria.

[2] Nesse aspecto, em termos educacionais, Rousseau (2017, p. 99) comenta: "sabeis qual o meio mais seguro de tornar vosso filho miserável? É acostumá-lo a conseguir tudo, pois, com seus desejos crescendo continuamente pela facilidade de satisfazê-los, cedo ou tarde a impotência vos forçará a recusá-los contra a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vossa vontade, e tal recusa inabitual causará maior tormento a vosso folho que a própria privação do que ele quer".

[3] O fato de o Ministério da Economia, no Brasil de Bolsonaro, exercer preponderância, "superministério", só é possível com o advento da sociedade, na qual a economia (*oikonomía*) se tornou um assunto público, quando, originariamente, dizia respeito a *oikos*, aos assuntos domésticos, relacionados às necessidades. Quando a Economia administra a educação, negligenciando a tarefa específica que toda educação tem na civilização, há a preponderância da socialização sobre a educação, da adaptação e do conformismo sobre a ação, a introdução no mundo e a singularização.

[4] Na continuidade do argumento, escreve Estefanía (2017, p. 85): "por que, apesar de tantos bem intencionados economistas neoclássicos, quase todas suas recomendações e receitas favorecem aos ricos, mais que aos pobres, aos capitalistas mais que aos assalariados, aos privilegiados antes que os despossuídos".

[5] Segundo Sennett (2012, p. 17), "a falta de respeito, ainda que menos agressiva que um insulto direto, pode adotar uma forma igualmente que fere. Com a falta de respeito não se insulta a outra pessoa, mas tampouco se oferece reconhecimento; simplesmente não se a vê como um ser humano integral cuja existência importa". Contudo, o desrespeito se converte em humilhação quando vê ao outro como fracassado, preguiçoso, parasita da sociedade. É o caso da Primeira Dama do Estado de São Paulo quando falou que morar na rua é um atrativo e que os moradores de rua gostam de ficar lá. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/07/03/bia-doria-diz-que-nao-se-deve-doar-marmitas-para-moradores-de-rua-porque-eles-gostam-de-ficar-nas-ruas-e-um-atrativo.ghtml.

[6] Num artigo dos anos 1950, sobre *as técnicas da ciência social e o estudo dos campos de concentração*, Arendt argumenta sobre os campos de concentração como laboratórios de uma experiência de dominação total que visa eliminar a espontaneidade e transformar o homem num ser totalmente condicionando mediante a destruição da pessoa jurídica, da pessoa moral e da própria individualidade (ARENDT, 2001, p. 157).

Referências

AB'SABER, T. Crise, alucinose e mentira: o anticomunismo do nada brasileiro. *In*: ALMEIDA, R.; TONIOL, R. *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos*: análises conjunturais. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018. p. 117-142.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito:* o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDT, Hannah. *Compreensão e política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 2005.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo.* Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

BALZAC, Honoré. *A comédia humana*. v. 8. São Paulo: Globo, 2013.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base (Ensino Médio). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMUS, Albert. *La peste*. Barcelona: Editorial Sol 90, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter Omar. Por que ler Simón Rodríguez? Para que traduzí-lo para o português? Por que *Inventamos ou erramos*? *In*: RODRÍGUEZ, S. *Inventamos ou erramos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-29.

ESTEFANÍA, Joaquin. La mentira os hará eficaces. *In*: FANÉS, J. I. *En la era de la posverdad:* 14 ensayos. Barcelona: Calambur, 2017. p. 79-89.

KALIMTZIS, Kostas. La desaparición de la skholé. *La Torre del Virrey*: revista de estudios culturales, n. 21, p. 1-16, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6745610.pdf. Acesso: jun. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. *ETD – Educação Tecnológica Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, 2017.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor*: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa:* o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOCKE, John. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Lisboa: Edições 70, 2019.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. A escola como suspensão. *In*: MARTINS, F. F. R.; NETTO, M. J. V.; KOHAN, W. O. *Encontrar Escola*: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014. p. 84-91.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARX, Karl. *Sobre o suicídio.* São Paulo: Boitempo, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Breve história de uma instrução para perder-se na cidade. *In*: MARTINS, F. F. R.; NETTO, M. J. V.; KOHAN, W. O. *Encontrar Escola*: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014. p. 51-65.

PENNAC, Daniel. *Mal de escuela.* Barcelona: Penquin Random House, 2008.

RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação.* São Paulo: Edipro, 2017.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. São Paulo: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *El respeto*: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual. 3. ed. Barcelona: Anagrama, 2012.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público:* as tiranias da intimidade. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Socializando o pesquisador a observar a socialização dos sujeitos: notas sobre pesquisas com as elites

Socializing the researcher to observe the socialization of the subjects: notes on research with the elites

Socializar al investigador para observar la socialización de los sujetos: apuntes sobre la investigación con las élites

Maria da Graça Jacintho Setton[*]

Ce point devrait là aussi faire objet d'une réflexion collective interrogeant la capacité d'une profession à produire un point de vue sur le fonctionnement des élites qui ne soit tributaire ni d'une revanche de classe, ni d'une forme d'admiration, ni même enfin d'un tropisme scolastique[1].

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar informações preliminares acerca da pesquisa intitulada *Pensamento e práticas culturais da elite paulistana*[2]. A intenção é problematizar e circunstanciar questões de ordem metodológica e teórica observadas no decorrer do trabalho de investigação. Mais especificamente, serão expostas as dificuldades e as estratégias utilizadas para contornar as difíceis relações com um grupo social seleto – as elites da sociedade paulistana. Articuladas a esta questão, serão analisadas algumas impressões das frações estudadas, suas idiossincrasias a partir do pertencimento neste grupo e setores da economia que representam. Trata-se de uma primeira explanação de dados mais gerais da pesquisa, que busca compreender as formas de justificação da dominação e as representações sociais das elites a partir de suas trajetórias sociais, tendo como perspectiva teórica a sociologia da socialização.

Palavras-chave: socialização; elites; desigualdade social; camadas sociais.

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 13/01/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.12972

[*] Graduada e mestra em Ciências Sociais pela PUC-SP e doutora em Sociologia pela USP. Professora Titular em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Livre-Docente em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Entre 2010 e 2013, coordenou o GT 14 - Sociologia da Educação da Anped. Coordena o GPS - Grupo Práticas de Socialização Contemporâneas, desde 2003. Tem pós-doutorado pela USP (1997) e pela EHESS – Paris (2000) e na Unicamp (2012-2013). Em 2008, atuou como professora convidada no Groupe de Recherche sur la Socialisation, na Université Lumière 2, em Lyon, França, e na Universidade de Coimbra, Portugal. Em 2012, participou de um estágio de pesquisa na Université Paris-Descartes, Sorbonne, em Sciences Humaines et Sociales. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-7306-9293. E-mail: gracaset@usp.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

The purpose of this article is to present preliminary information about the research entitled Thought and Cultural Practices of Elite Paulistana. The intention is to problematize issues of methodological and theoretical order observed during the research work. More specifically, the difficulties and strategies used to overcome the difficult relationships with a select social group - the elites of São Paulo society. Linked to this issue, some impressions of the fractions studied will be analyzed, their idiosyncrasies based on belonging to this group and the sectors of the economy they represent. It is a first explanation of more general data from the research that seeks to understand the forms of justification of domination and the social representations of elites from their social trajectories with the sociology of socialization as a theoretical perspective.

Keywords: socialization; elites; social inequality; social strata.

Resumen

El propósito de este artículo es presentar información preliminar sobre la investigación titulada Pensamiento y prácticas culturales de la élite Paulistana. La intención es problematizar cuestiones coyunturales de orden metodológico y teórico observadas durante el trabajo de investigación. Más específicamente, se expondrán las dificultades y estrategias utilizadas para sortear las difíciles relaciones con un grupo social selecto, las élites de la sociedad paulista. Vinculado a este tema, se analizarán algunas impresiones de las fracciones estudiadas, sus idiosincrasias en función de la pertenencia a este grupo y los sectores de la economía que representan. Es una primera explicación de datos de investigación más generales que busca comprender las formas de justificación de la dominación y las representaciones sociales de las élites desde sus trayectorias sociales con la sociología de la socialización como perspectiva teórica.

Palabras clave: socialización; élites; desigualdad social; capas sociales.

Introdução

A epígrafe alerta a pesquisadora e a todos que estudam empiricamente as frações privilegiadas. Trata-se de um desafio constante em investigações que refletem as concepções de mundo das elites e suas representações políticas em sociedades tão desiguais.

Desde o início, antes mesmo de formalizar a proposta da pesquisa em tela, desenvolveu-se um anseio de que, devido a algumas *relações*, tinha-se o compromisso de desvelar os modos de justificação da dominação das elites, suas interpretações sobre as desigualdades sociais e responsabilidades em relação a este estado social. Convivendo e circulando em um grupo em que muitos agentes se destacavam por um protagonismo em suas áreas de atuação, estava convencida de que um ou dois contatos fariam com que se chegasse a estes sujeitos tão pouco acessíveis a uma boa parcela de pesquisadores das ciências sociais.

A intenção era obter mais informações sobre este grupo raramente estudado até então. Em aulas e palestras nas universidades, eram sempre frequentes a impressão

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de que, ao apresentar a obra de Pierre Bourdieu, tinha acumulado mais conhecimentos sobre as camadas médias e populares do que sobre as elites brasileiras. Tal percepção sucessivamente esteve presente pois fazendo uso de uma sociologia relacional, ou seja, partindo de uma leitura em que se compreende as relações de aproximação e ou de distanciamento entre os grupos através do jogo simbólico das distinções sociais, apresentou-se forçoso a imposição de um novo objeto de pesquisa (BOURDIEU, [1979]2007). Como se reproduzem os grupos de elite? Como estes setores privilegiados reproduzem e justificam a dominação? Quais as estratégias de dominação que fazem uso? Qual a leitura que fazem sobre a desigualdade social em nosso país?[3]

Ainda que o escopo da investigação em questão seja maior, neste artigo só irão ser discutidos três aspectos: o tipo de pertencimento a frações das elites, os setores da economia a que estão relacionados e suas justificativas acerca da desigualdade social no Brasil a partir da teoria da socialização.[4] Concordando com Berthelot (1983), as teorias da *socialização* compreendem um conjunto de investigações que possuem foco nas instituições, nos valores, na história e na vida dos indivíduos. Uma perspectiva capaz de associar, simultaneamente, quatro elementos essenciais para a análise de qualquer fenômeno social. Dessa maneira, tais teorias, ainda que não perceptível a todos, possui potencial analítico singular, na medida em que serve para interpretar aspectos da reprodução social, a origem social dos grupos e suas representações em várias dimensões socioculturais (SETTON; BOZZETTO, 2020).

Dando encaminhamento a esta ordem de questões, propus uma investigação sobre nove setores representativos das elites. Embora tenha como pressuposto de que as elites se compõem de muitas frações (KHAN, 2012), inicialmente investigou-se os seguintes domínios: a) políticos/ex-ministros/assessores; b) celebridades intelectuais; c) empresários da agricultura/pecuária; d) empresários do comércio; e) empresários industriais; f) empresários das finanças; g) profissionais liberais; h) empresários da comunicação; i) altos executivos.[5]

Durante praticamente dois anos, teceu-se uma rede de relações, solicitações e agradecimentos de porte razoável. Para chegar aos 48 sujeitos entrevistados foi necessário falar com mais de uma centena de pessoas. A ideia inicial de que um entrevistado poderia apresentar a mais um não se realizou. Sempre muito cuidadosos, raras as vezes um ou outro se dispôs a indicar um possível contato. Nem sempre havia clima para fazer esta solicitação. De contínuo muito ocupados, com tempo contado no relógio, sempre se privilegiou a condução do encontro a fim de dar conta de tudo que estava contemplado no roteiro da investigação. Vale destacar que houve exceções. Nas últimas entrevistas, no final de 2019, já tentando fechar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o quadro de sujeitos participantes, um grupo de mulheres contatadas auxiliou na relação com outras empresárias.

Na maioria das vezes, conseguia-se o telefone celular do possível entrevistado/a e fazia o contato pelo WhatsApp. Em outras ocasiões, contatava-se secretárias e por último o recurso do e-mail. As respostas nunca foram imediatas. De dois a cinco dias para obter algum tipo de resposta. Alguns deles ainda se espera retorno. De maneira cuidadosa iam sendo feitas cobranças ou lembretes de comprometimentos já anunciados. A intenção em realizar as entrevistas em um semestre, tornou-se absolutamente imprópria. Imaginou-se também que a etapa da pesquisa de entrevistas iria finalizar-se em novembro de 2018. Contudo, em função das dificuldades encontradas no decorrer dos agendamentos alguns sujeitos só foram abordados no decorrer do ano de 2019. Como foi verificado, o acesso a este grupo é um processo moroso, exige paciência e determinação (GENÉ, 2014; LAURENS, 2007; PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 1989, 2007). Tudo leva a crer que o período e o clima tenso das eleições para cargos do executivo e legislativo de 2018 dificultou os encontros. Isso porque alguns setores estavam bastante envolvidos com a discussão da pauta dos candidatos como os políticos e os profissionais da comunicação.

Os setores em que os contatos foram mais fáceis foram as celebridades intelectuais, os profissionais das finanças e sobretudo as mulheres empresárias. Altos executivos foi um setor que a própria leitura teórica impôs dado que a bibliografia aborda tais personalidades como uma das responsáveis pela manutenção de uma ordem social e econômica. Eles também foram bem acessíveis. Mesmo não sendo proprietários de grandes empresas, eram e são com frequência detentores de muita influência em seus âmbitos de trabalho.

É notável a coincidência de localização dos escritórios ou residências dos entrevistados. Um ou outro se destacou por sair do circuito Vila Nova Conceição, Itaim-Bibi e Jardins, bairros nobres e de ricas construções imobiliárias da cidade. Vale ressaltar uma curiosidade – a denominação dos prédios em que muitos possuíam escritórios. Central Park, Tower Pinheiros, Metropolitan, entre outros, são exemplos de nomes dos imóveis numa conexão explícita com negócios no exterior.

O tempo necessário para o trajeto e a realização de cada encontro não era menor do que quatro horas. Um deslocamento de ida e volta de aproximadamente uma hora e meia e mais o próprio tempo da entrevista, no mínimo 50 minutos e no máximo duas horas, comprometiam toda uma manhã ou mesmo uma tarde inteira. Poucas entrevistas se realizaram na residência dos sujeitos, apenas 10 de um total de 48. Tudo leva a crer que, na tentativa de agilizar a solicitação, grande parte dos conta-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tados agendava o encontro para os momentos livres em seus escritórios. A espera no lado de fora na recepção ou em salas de reunião ou mesmo a expectativa de atraso da pesquisadora sempre faziam emergir certa tensão a cada encontro. A procura de estacionamentos em ruas movimentadas e a consulta de que não havia sido esquecido nenhum item para a realização do encontro mobilizavam uma atenção constante. O maior tempo de espera foi de três horas, mas isto não se deu de forma constante. A grande maioria respeitou os horários. De duração de aproximadamente uma hora, as entrevistas variaram de 3 horas a 40 minutos. Uma parcela reduzida tinha curiosidade sobre o destino das informações. Um dado de pesquisa parece importante ser declarado. Nunca chegar atrasada. Nas ocasiões em que os encontros se davam na residência do entrevistado, procurou-se ser o mais pontual possível. Nas entrevistas em sede das empresas, a chegada com alguns minutos de antecedência sempre foi importante, dado que a apresentação de credenciais e a passagem por muitos mediadores (porteiros, secretárias, espera de elevadores) exigiam uma folga de tempo.

O roteiro de entrevista foi se modificando ao longo da pesquisa. Algumas questões foram deslocadas da ordem inicial e outras foram suprimidas devido a uma confusão de entendimento feita pelos entrevistados, o que alongava as explicações.[6] Na verdade, não fizeram falta, pois, no transcorrer dos encontros, as respostas eram dadas de maneira espontânea.

Definida inicialmente a partir de um corte setorial, a investigação tinha como preocupação realizar um corte geracional (32 a 40; 41 a 50; 51 a 65; mais de 66 anos) e um corte de gênero.[7] No entanto, uma certa margem de flexibilidade foi necessária. Isto é, foi difícil encontrar sujeitos do sexo masculino ou feminino com sucesso profissional com menos de 40 anos. Grande parte deles começam a se destacar no meio empresarial a partir de 50 anos ou mais. É possível afirmar ainda que o sexo feminino se mostrou mais evidente em alguns setores, como finanças, comunicação, profissionais liberais e altos executivos, do que em outros, como indústria, comércio e política. Pelo menos, em cada um dos setores investigados, procurou-se um sujeito que se destacasse dos demais devido a uma herança invejável e ou mesmo uma trajetória de sucesso que o alçou a um posto cobiçado de muita influência e poder. Foram entrevistados 25 homens e 23 mulheres.

Primeiras impressões

Ter as elites como objeto e ou sujeito de pesquisa é um assunto absorvente. Como não se deixar levar pela proximidade entre o entrevistador e o entrevistado,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

como objetivar o objeto impondo um estranhamento necessário e cientificamente seguro? Incorporar uma vigilância epistemológica é estar em constante autoavaliação na procura de uma permanente autocrítica ao se deparar com sujeitos de pesquisa que convivem, são coniventes e eventualmente se importam com as desigualdades sociais brutais do Brasil. Fenômeno multidimensional, a desigualdade não se esgota nas diferenças de renda, mas nas diferenças de oportunidade, escolaridade, moradia e saúde, que por certo encerram uma subjetividade eivada de dificuldades e marcada por um futuro desqualificado de difícil retorno (THERBORN, 2001).

Como diria Bourdieu, em seu conhecido jogo de palavras, entende-se objetivação participante como uma objetivação do sujeito da objetivação, objetivação do próprio pesquisador analisando ele mesmo, aquele que deve observar observando a observar o observador no seu trabalho de observação ou de transcrição das observações *no* e por *um* retorno sobre sua experiência de campo.[8]

O fato de ser apresentada como professora titular da Universidade de São Paulo abriu muitas portas e uma certa proximidade entre pesquisadora e pesquisado já se estabelecia facilitando o desenrolar da conversa. Em tom despretensioso e informal as entrevistas foram conduzidas com tranquilidade. No final de cada uma delas observou-se certa descontração entre os sujeitos já que as questões não versavam sobre dados financeiros e sim sociais e culturais. Cada encontro e cada entrevista foram comemorados com entusiasmo. Tendo feito uma breve pesquisa sobre cada investigado, acabou-se por construir certa convivência com eles mesmo antes dos encontros. Na tentativa de criar um ambiente de empatia, logo no início, estabelecia-se certa informalidade chamando-os pelos nomes, sem nenhum título de senhor, senhora, doutor ou doutora. Poucas foram as ocasiões em que isso não ocorreu.

Por fim, ao apresentar a pesquisa, nunca foi usada a palavra *elite*. Sempre se apresentaram as razões do contato como um estudo de natureza acadêmica, no campo da sociologia da educação, sobre a trajetória social e profissional de indivíduos que possuíam uma posição de destaque em sua área de formação. A preocupação era de que a palavra *elite* poderia despertar certa conotação negativa podendo, em certos casos, embaraçar os sujeitos entrevistados.

Como apresentar os participantes

A amostra não representativa de 48 participantes foi constituída de personalidades de nove setores econômicos. É possível afirmar que entre eles revelou-se um corpo expressivo de individualidades notáveis que compõem o leque variado e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

diversificado das frações da elite paulistana. No campo dos 1) profissionais liberais contamos com a presença de três homens e uma mulher, sócios-proprietários de escritórios de advocacia de expressão nacional e internacional. No âmbito dos 2) alto-executivos tivemos a participação de dois homens, um deles homossexual e duas mulheres vinculados a multinacionais de duas indústrias farmacêuticas, uma instituição financeira norte-americana, uma empresa multinacional de consultoria de gestão e pesquisa de executivos e uma instituição patronal do setor industrial.

Na esfera do 3) comércio e serviços, fizemos contato com três mulheres e dois homens, proprietários de empresas de grande porte, entre elas distribuidoras de doces, remédios/ cosméticos, material de papelaria e editora de livros. Por outro lado, tivemos a participação de uma proprietária/produtora de bens de luxo, uma das herdeiras de um complexo fabril gigantesco. No domínio da 4) indústria, contou-se com três proprietários e um ex-proprietário de empresas de médio e grande porte do setor têxtil, siderúrgico, automobilístico e de bebidas. Três homens e quatro mulheres. No setor das 5) finanças, a participação de duas mulheres e dois homens representaram a seção de empresas brasileiras de gestão de recursos familiares patrimoniais. Entre os homens destacam-se um ex-banqueiro e um dos maiores colecionadores de arte no Brasil.

No campo das 6) comunicações, tivemos a presença de oito representantes. Duas proprietárias de empreendimentos publicitários responsáveis por contas de grandes empresas nacionais e internacionais. Ainda no campo da difusão cultural quatro homens e uma mulher na função de cronistas, articulistas e editores dos maiores veículos jornalísticos do Brasil. Dois deles responsáveis pela introdução de inovações neste setor nos anos 1980 e 2000 sendo ambos proprietários de editoras e ou revistas. Por último, salienta-se a presença de uma das herdeiras do maior complexo editorial do país. No âmbito da 7) política, observa-se uma maior diversificação. Dois deputados federais, dois ex-ministros de Estado, um ex-senador da República, que passou experiências como deputado e vereador, e a única mulher, uma das herdeiras de uma das maiores fortunas do Brasil. No setor das 8) celebridades, buscamos uma variedade de personalidades na área da cultura e comportamento. Aqui se apresentam três mulheres de atividades bem distintas. Uma voltada para a área de bem-estar comportamental e a outra atuando no mundo das belas artes como colecionadora e patrona de museus e a última a maior ícone de tendências e moda no país. Entre os homens, destaca-se um colunista, intelectual, que escreve crônicas sobre o Brasil contemporâneo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Por último, no 9) agronegócio, destacam-se homens e mulheres proprietários de grandes extensões de terra e gado, ganhadores de prêmios no mundo da pecuária e herdeiros que garantiram um enorme sucesso econômico em investimentos no cultivo da cana. Aqui se destacam dois homens, duas mulheres e uma homossexual.

O pertencimento às elites

No que se refere às formas de pertencimento às elites foi possível classificar as frações estudadas em quatro grupos. O primeiro deles se refere ao grupo mais antigo, onde os pesquisados estão *há três gerações* nesta posição. Ou seja, seus pais e avós já pertenciam às frações das elites. São herdeiros/as do mercado financeiro, da indústria, do comércio ou vieram das frações de políticos como governadores e secretários de Estado.

Os indivíduos que se destacam por estarem *há duas gerações* na elite herdaram um ambiente familiar escolarizado e estão no segundo grupo. Hoje dedicando-se à indústria, ao comércio, ao agronegócio são na maioria imigrantes em uma segunda ou terceira geração que herdaram de seus pais e avós uma expertise técnica, não universitária, que se fez relevante em uma época de crescimento econômico no Brasil dos anos 1930 a 1940. Na grande parte das vezes trazendo em suas bagagens apenas a boa vontade, seus familiares contaram com o auxílio da família para consolidar os empreendimentos.

O terceiro agrupamento se sobressai por ter uma representação expressiva, caracterizado por uma herança de capital cultural distintivo no período dos anos 1950 e 1960 e, anterior a ele, bem como uma alta escolarização no Brasil e no exterior. São indivíduos provenientes de *famílias intelectualizadas*. Isto é, tinham avós ou pais possuidores de nível superior quando este nível de escolarização ainda era privilégio de muito poucos no Brasil. Imigrantes, conhecedores de idiomas (alemão, italiano, espanhol, árabe e francês) e de formação em áreas variadas do conhecimento passaram a fazer parte da convivência de frações economicamente mais abastadas o que os colocou em uma situação *relacional* privilegiada. Este grupo que se notabiliza no campo cultural, hoje são intelectuais, jornalistas, colecionadores de arte, consultores das finanças, ainda que assegurem para si um confortável estilo de vida.

Por fim, o quarto grupo chama atenção também pela expressão numérica. Os sujeitos pesquisados aqui se destacam em função do tipo de conhecimento e ou capital cultural que acumularam por eles mesmos. Poderíamos denominá-los de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

altamente escolarizados provenientes de frações do comércio, profissionais liberais numa segunda geração de imigrantes, cujos pais e avós ainda não possuíam nível universitário, ou se o tinham, não foi suficiente para alcançar os grupos de elite. Conhecedores de idiomas como o francês e o alemão usufruíram de um capital internacionalizado já logo cedo se identificando com as novidades empresariais mundializadas. Ainda no campo da distinção relativa a uma escolarização nota-se a presença de sujeitos que se fizeram individualmente por estarem *up-to-date* com as tecnologias e souberam se relacionar com grupos dominantes a fim de se alocarem em cargos de poder ou mesmo na condução de empresas em que uma expertise se fazia necessária no campo empresarial nos anos de 1990.

Para os interesses desta discussão, vale destacar que a classificação de tipo de pertencimento às elites retoma em vários aspectos as teorias da socialização. Indivíduos há mais tempo nos ambientes privilegiados tecem subjetividades, relações e disposições de *habitus* diferenciadas de outras frações das elites (BOURDIEU, [1979]2007). Em artigo anterior, foi possível observar quatro elementos que são recorrentes em processos socializadores destes grupos; *espaço, tempo, laços e internacionalização* (SETTON, 2020). Nos grupos mais antigos, verifica-se a presença marcante dos dois primeiros aspectos – espaço e tempo – o que lhes garantiu certa segurança de status, uma subjetividade marcada pela superioridade, um sentimento de comparação aos *outros* que lhes confere uma diferenciação *real*. Ou seja, são aqueles indivíduos que estão longe das necessidades da sobrevivência, que têm as vidas marcadas por planos de escolarização longeva e oportunidades de emprego garantidas por herança ou um capital de relações. Todas situações balizadas por condições de socialização estabelecidas *a priori*.

Por outro lado, as frações intelectualizadas e escolarizadas revelam processos de socialização condicionadas por laços, interações sociais, afinidades no matrimônio e oportunidades de trabalho permeadas por uma história social internacionalizada. São imigrantes, conhecedores de expertises e tecnologias ainda novas no Brasil na ocasião da chegada de suas famílias em solo nacional. Experiências socializadoras precedidas de muito esforço, uma ambiência cultural propícia em que se valoriza um capital cultural profissional, técnico e informatizado. Por certo, todos os elementos acima mencionados fazem parte de uma configuração social complexa em que a interdependência de todos eles tecem trajetórias diferenciadas ainda que cada um dos elementos possa ter um destaque (ELIAS, 1999).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

As desigualdades sociais no Brasil

Seguindo certa inspiração sobre o tema em tela, as leituras de artigos, como os escritos em 1997 por Elisa Reis, em 2000 por Celi Scalon e em 2015 por Graziela Moraes Silva e Matias López, motivaram a incorporação de questões relativas ao entendimento das elites sobre os problemas de natureza social no Brasil. Segundo estes estudiosos, ainda que um grupo de pesquisadores tenha se debruçado sobre aspectos da desigualdade na sua dimensão econômica, poucos ainda se dedicaram a se aprofundar nas representações das elites sobre a dinâmica das diferenças e ou distinções entre as camadas sociais e seus efeitos culturais. É interessante notar o espaçamento de tempo entre as publicações acima. Com amostras bastante diferenciadas entre si é notável, contudo, a convergência dos procedimentos e respostas.

O artigo de Reis (2000) que trabalha com base em uma pesquisa nacional e internacional, consulta um conjunto de sujeitos pertencentes às elites.[9] Políticos, burocratas, líderes sindicais e líderes empresariais foram submetidos a um *survey* e depois a entrevistas em profundidade. Para os interesses desta discussão, concluiu-se que para estas frações os principais problemas brasileiros são de natureza social, entre eles o baixo nível educacional da população, a pobreza e a desigualdade. Para dar oportunidade de maior conhecimento sobre este público, perguntou-se quais as estratégias para sanar estas mazelas. Segundo os pesquisados deveriam ser prioritárias melhores políticas públicas no campo da educação. Para eles esta responsabilidade estaria nas mãos dos governantes pois seria um caminho para garantir oportunidades de mobilidade social.

O artigo de Scalon, de 2007, portanto sete anos depois do de Reis, também se baseando em um *survey* internacional,[10] ocupa-se de observar as semelhanças e diferenças de opiniões sobre a desigualdade entre as elites e o povo. Aqui a pesquisa considerou elites como os 10% mais ricos do país. A intenção dos pesquisadores era preencher a lacuna de informações sobre aspectos subjetivos das desigualdades, valores e percepções vinculados à ideia de igualdade e justiça no Brasil e no mundo. De forma sintética, entre as várias conclusões apontadas na investigação, a que mais interessa é que tanto as elites como o povo julgam que os encargos sociais devem estar nas mãos dos governos. Poucos foram aqueles pesquisados que chamaram para si a responsabilidade de superar as desigualdades. Perguntados sobre os maiores problemas nacionais, as elites chamaram atenção para a corrupção e o povo mostrou preocupação com o desemprego e a pobreza.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em 2015, oito anos após a publicação de Scalon, Silva e López, publicam um artigo na mesma direção interessados em identificar as diferentes categorias - econômicas, culturais, políticas e morais - utilizadas pelas elites para se distinguirem ou se aproximarem do povo brasileiro, em especial dos pobres. Baseou-se em um *survey* com 238 sujeitos, entre parlamentares, burocratas e empresários. A noção de elite utilizada na pesquisa apoia-se na seleção dos principais postos e cargos de lideranças em instituições poderosas. Vale destacar que os dados da investigação concluíram que a pobreza é um mal gerado pelas estruturas sociais e não consequência de uma ação individual. Para os interesses desta discussão destaca-se que a má conduta do Estado ou uma ausência de vontade política são os comentários mais genéricos como explicações para as desigualdades.

Seria preciso afirmar, em um ensaio aproximativo, que os resultados de nossa consulta se assemelham aos já coletados nas investigações acima mencionadas. Uma das seções de nosso questionário perguntava: quais as principais razões para as desigualdades sociais no país?; quais os principais objetivos a serem alcançados?; quais políticas prioritárias ao combate à desigualdade?; cite explicações sobre o fracasso das políticas sociais. Mais a frente perguntou-se quais os desafios das camadas populares, camadas médias e camadas de elite no Brasil. Embora encontremos respostas distintas na população pesquisada por nós, tal como um caleidoscópio em função do setor da economia a que pertencem ou o tipo de pertencimento às elites, é um consenso a demanda por mais Educação. Seja como o principal problema nacional seja como desafio de todas as camadas sociais, a Educação surge como a grande conquista a ser alcançada.

Embora sem pretensão representativa reitera-se que existe uma tomada de posição nas elites de hoje, tal como verificado nas pesquisas anteriores, de que o maior problema da iniquidade social brasileira se assenta nas diferenças de Educação, na má gestão do Estado e na corrupção. Contudo, tudo leva a crer que existiria um equívoco nas respostas de todas as pesquisas acima, inclusive nesta investigação. Ou seja, há um consenso de que os problemas de nossas desigualdades se encontram em uma herança histórica de ausência de políticas prioritárias no combate às injustiças entre elas as políticas educacionais de caráter mais popular (REIS, 2000; SCALON, 2007). Tanto as elites como as camadas populares atribuem a um outro a competência para ações de justiça econômica, tributária, enfim, social (SILVA; LÓPEZ, 2015). Além disso, em nossa pesquisa, é geral a opinião de que se deve diminuir o tamanho do Estado, mas aumentar os gastos sociais. Garantir o crescimento econômico é também uma orientação. Mas como? O clientelismo, a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

baixa governabilidade e as desigualdades educacionais, em sendo estruturais se apresentariam, portanto, como obstáculos. Mas como reagir a eles?

Os sentidos da educação enquanto *socialização*

Todavia, nesta seção, valeria ressaltar que os sentidos apresentados sobre a educação são de variado espectro nos sujeitos de nossa investigação. Para alguns, a Educação se refere a um conjunto de elementos de ordem estrutural e instrucional, como escolas bem equipadas, sistemas de ensino definidos em planos nacionais, motivação de professores, alunos em condições de aproveitar os conteúdos através de ações de ordem comunitária e de políticas públicas. Para outros, Educação significa um ethos moral, emocional e ético, um pensamento prospectivo, uma ambiência familiar que promoveria ações e orientações para a disciplina no trabalho. Embora estes aspectos possam ser convergentes e complementares, eles não são iguais.

O primeiro entendimento envolve a Educação como uma política pública, como um processo de longo prazo promovido por ações planejadas tendo em seu bojo a intenção de fundar bases individuais e sociais sólidas de cultura. Um espaço de construção de *habitus* escolares, que segundo a visão bourdieusiana, teria intersecções com oportunidades econômicas republicanas e democráticas, enfim históricas e culturais. Mais do que isso. Criar-se-ia subjetividades que auxiliaria a vencer um mal-estar relativo a uma inferioridade tantas vezes recorrente nos cotidianos escolares, uma autoestima fundada na crença de que superariam as dificuldades.

A segunda percepção sobre a ação educativa não tem um escopo tão aprofundado. Desvelando certo pensamento classista, a educação segundo frações das elites teria a dificuldade de se fazer valer em função de idiossincrasias das camadas populares. Ou seja, a necessidade relativa à sobrevivência impediria um envolvimento familiar com um planejamento pedagógico. A inexistência do ajuste de um *habitus* para o trabalho, a disciplina, a ausência de um pensamento prospectivo seriam os entraves para uma população que sempre lutou pela sobrevivência, pelo aqui e o agora. Percebe-se certo conformismo nas interpretações o que impediria soluções fáceis na área. Políticas afirmativas ou políticas distributivas apenas reforçariam um tipo de conduta paternalista, uma cidadania concedida nas palavras de Sales (1994). Para muitos a situação de pobreza se perpetuará caso não se ofereça oportunidades de emprego e aumento da riqueza através da produção empresarial. Mas o equívoco aqui retorna. Como garantir o crescimento de riqueza e empregabilidade se não garantirmos as oportunidades educacionais, com políticas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

públicas planejadas, a nível municipal, estadual e federal para os grupos populares? Sabe-se que as leis para investimentos em educação pública tramitaram anos no Congresso Nacional, entre os anos 1960 a 2020. Sem nos alongar, hoje vê-se um debate acerca do FUNDEB[11], que correu o risco de ser eliminado no governo do Presidente Jair Bolsonaro.

Contudo, é preciso ressaltar que os tipos de educação lembrados pelas elites não consideram o caráter temporal e relacional dos processos educativos (BOURDIEU, [1979]2007; LAHIRE, 2015). Educar e ou socializar implica em um conjunto de condições favoráveis que de maneira homeopática e inconsciente permitem que indivíduos incorporem disposições culturais estruturadas nas mentes. Mas para serem estruturantes nas formas de ser agir e pensar é necessário que haja uma correspondência entre as estruturas mentais e as estruturas sociais e objetivas. Isto é, é necessário criar condições de socialização para que resultados satisfatórios sejam garantidos. Aspectos institucionais (instrucionais e estruturais) como aqueles aqui lembrados e aspectos individuais (emocionais e individuais) devem estar dispostos em sintonia a fim de que os esforços de ambos os lados se retroalimentem e garantam disposições para o agir. Essa não parece ser uma realidade brasileira.

Ademais, a noção de *socialização* é um operador analítico que dá conta da produção, difusão e reprodução dos grupos e sujeitos, permitindo observar a gênese das formas de compreender o mundo, os *habitus* individuais e grupais. A noção de socialização também aborda as relações indissociáveis entre indivíduo e estrutura social, aproximando-se dos processos de individualização e construção identitária. Informando sobre a constituição da estrutura social, a noção permite, ainda, desvelar os mecanismos de resistência e disputa entre interesses sociais, suas dinâmicas internas e/ou possíveis transformações. Desta feita, trata-se do entendimento da noção de socialização em uma perspectiva dialógica e multidimensional (SETTON; BOZZETO, 2020).

Uma intuição

No decorrer das análises intuições ou hipóteses de pesquisa foram se construindo ao longo das entrevistas. Ou seja, haveria uma diferença relevante nas respostas dos sujeitos a partir do tipo de pertencimento às elites? Teríamos diferentes opiniões segundo o setor econômico a que pertencem? Começaremos pelas diferenças de respostas entre os sujeitos a partir do tipo de pertencimento às elites.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Sobre as elites

Observou-se que os pesquisados que pertencem às frações de elite *há três gerações* possuem uma forma específica de ver seu próprio grupo. Para eles, elite significa um agrupamento seleto pois se destaca pela ética, pelo exemplo, pela possibilidade de doar-se devido a um conhecimento notável. Desenvolvem argumentos que lembram a teoria das elites ou do elitismo, entre seus maiores teóricos Vilfredo Pareto (1848-1923)[12]. Uma forma singular de legitimar uma posição social a partir de uma subjetividade derivada da superioridade de seu destino e ação emanada de condições de socialização favoráveis. Eles, sim, esta elite, deveria trabalhar para uma nação, dedicando-se e participando da condução política e econômica de todo o país.

Por outro lado, as frações das elites que pertencem a ela *há duas gerações*, declaram certa positividade da posição do grupo, contudo não tão intensa como a que se acaba de comentar. São mais críticos pois creem que ela deveria ter o dever de conduzir a política, construir um projeto de nação, administrar a *res-pública* com sabedoria. Para ambas frações, as elites governamentais atuais e a dos últimos anos de nossa história, aqui incluindo os governos do PT, são corruptas. Elas não são elites. São despreparadas e incapazes de levar o país para uma modernidade sociocultural que se anuncia nos negócios do século XXI. Elas deveriam sair da bolha na qual se encontram e precisariam se preocupar com a organização dos interesses de todas as classes. Para estas frações o Brasil não está sendo induzido a participar dos desafios de uma sociedade global. Verifica-se aqui uma cobrança a nível de uma melhor organização e planejamento da parte dos governantes. Por ora, segundo eles, temos apenas um desgoverno, a falta de espaço e ambiência para uma governabilidade benéfica para o futuro de todos os brasileiros. Cumpre ressaltar que alguns deles, na maioria mulheres, se ocupam de atividades filantrópicas, de grande vulto, todas voltadas para a área social da educação e arte. Vale lembrar ainda que a positividade das elites desta fração é marcada por trajetórias de vida em que imperativos da gestão são mais salientes. Ou seja, sentem-se responsáveis pela vinda de tecnologias para o país. Possuem experiências socializadoras adquiridas em viagens, estudos, em seus espaços de trabalho o que lhes garante, por certo, um sentimento de *distinção* em relação aos outros menos privilegiados (BOURDIEU, [1979]2007).

As *frações intelectuais* são as mais críticas entre os grupos. São aquelas que repercutem, quase na totalidade, que as elites são inconsequentes e inconscientes ao optar pela prática da corrupção e do clientelismo. Seriam eles, os governan-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tes, responsáveis pela situação de desigualdade social no Brasil. Não se mobilizando, não se sentindo afetados pela pobreza e separação abissal entre as classes fecham-se em seus interesses, sentindo-se alheios à situação econômica e cultural dos mais vulneráveis. Não possuiriam consciência de um coletivo ou motivações solidárias com os mais fracos. Uma minoria neste grupo, e novamente aqui as mulheres se destacam, ocupa-se de atividades filantrópicas de expressão variada e, novamente, no campo da educação e das artes. Tudo leva a crer, que as experiências de socialização deste grupo lhes garantiram um ambiente reflexivo. Leituras diversas, escolas de ponta, relações de amizade e de matrimônio permitiram o desenvolvimento de disposições de cultura capazes de ampliar horizontes e de um pensamento crítico menos endógeno.

Os sujeitos que participam do quarto grupo, ou seja, aqueles que alçaram postos de comando e poder em função de sua *escolarização* cobram dos governos, a elite, uma vontade política mais expressiva, uma atuação igualmente eficiente dos serviços públicos e ao mesmo tempo com gastos sociais de maior monta. Para eles as elites são compostas pelos governantes corruptos, clientelistas e são expoentes exemplares do jeitinho brasileiro. Executam e planejam mal as políticas públicas prioritárias básicas como educação e saúde. É interessante notar que este grupo é marcado por difíceis condições de socialização tanto nos espaços familiares como escolares. Nem sempre estudando nas melhores escolas, tiveram que se esforçar e tecer relações *interessadas* para conquistarem posições de destaque, sendo aqueles que mais se privaram de privilégios de nascença.

Sobre as camadas populares

Sobre a percepção das elites acerca das camadas populares observa-se ainda variações. Entre os sujeitos há mais tempo nas elites, há três e há duas gerações, verifica-se um olhar positivo, contudo marcado por um entendimento condescendente. Ou seja, os setores populares são, segundo eles, trabalhadores, bem-intencionados, mas mal preparados. Parece que enxergam os menos privilegiados marcados por uma ordem fatalista, um círculo vicioso de mal preparo na educação, nos dois sentidos acima elencados. Ou seja, o aspecto instrucional e emocional. Vulneráveis por não terem acesso ao que a sociedade capitalista pode oferecer em termos de políticas públicas, precisariam se organizar, ter oportunidades de expressão de suas demandas para poderem disputar o poder com as elites. Aqui a solução se encontra na mão das próprias camadas populares. Elas deveriam saber aproveitar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

as oportunidades. Se a solução não vem dos setores governistas ou da própria elite, as camadas populares contariam apenas com elas mesmas.

As frações intelectualizadas e mais escolarizadas, o terceiro e quarto agrupamento, respectivamente, partilham de opiniões semelhantes acerca das camadas populares. Isto é, destaca-se o medo de políticas públicas populistas pois o comodismo poderia ser maléfico. Políticas afirmativas como Bolsa Família e cotas, por exemplo, seriam ações fronteiriças para a acomodação do povo pois a elas se somariam um despreparo moral para o trabalho. O esforço pessoal, a dedicação aos estudos, a abdicação de prazeres, a abdicação de outras tarefas como a maternidade, a renúncia aos cuidados consigo mesmo deveriam vir em primeiro plano. Não adiantaria ter estudos, conhecimento e ou diploma. Para fazer a diferença seria necessário dar o melhor de si. Observa-se aqui uma leitura individualista, meritocrática e moralista do sucesso de cada um abstraindo-se completamente de um quadro estrutural marcado por desigualdades históricas. Um contrassenso de pensamento que leva novamente a um certo fatalismo (SETTON; MARTUCCELLI, 2015).

Contudo, eles mesmos creem que seria preciso maior eficiência dos serviços públicos e maiores gastos no social. São adeptos também de uma maior distribuição de renda como se olhassem as desigualdades econômicas como os maiores gargalos de oportunidades democráticas de saúde e educação. São os que mais recriminam a corrupção e o clientelismo em crítica aos governantes como dito.

Sobre as camadas médias

No que se refere às camadas médias, os dois primeiros agrupamentos (há três e duas gerações nas elites) desenvolvem uma leitura de boa vizinhança. Em outras palavras, foi comum a interpretação de que as camadas médias estão espremidas entre os dois agrupamentos sociais acima e abaixo delas. Teriam sofrido com as últimas políticas econômicas, perdendo estabilidade e confiança em um futuro melhor e, portanto, são as camadas mais sofridas. Perderam espaço de mobilidade, necessitam de uma educação mais especializada, gastam com educação e saúde e possuem pouco espaço de manobra para melhorarem. Estes dois agrupamentos nada dizem respeito sobre uma maior organização política por parte das camadas médias. Contudo, elas deveriam também desenvolver maior civilidade, modos em espaços públicos bem como deveriam estar mais ambientadas com a produção econômica moderna, novas tecnologias, conhecimento de línguas e cursos no exterior. Pesquisas na área sociologia da educação vem demonstrando exatamente estas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

estratégias de conquistas e segurança por parte das camadas médias com mais investimentos em MBA fora e dentro do Brasil ou mesmo mais investimentos em escolas prestigiadas e bilíngues (BRANDÃO; PAES DE CARVALHO, 2011; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2003; NOGUEIRA, 2014).

Para os setores intelectualizados e aqueles que precisaram de uma longa escolarização, para poderem dividir posições com frações da elite poder-se-ia fazer algumas aproximações. Segundo os pesquisados as camadas médias são algozes de si mesmas. Construindo castelos de consumo exagerado, gastos acima de suas possibilidades, vivem reféns de um estilo de vida que não pertence realmente a elas. Sonhando se assemelhar às camadas mais abastadas, creem poder desfrutar das benesses do capitalismo de consumo. Não possuem a cultura da poupança. Defrontando-se com saúde e educação de má qualidade seus maiores desafios seriam sobreviver, obter empregabilidade e maior acesso a cultura. Neste sentido, as elites não depositam o fiel da balança de um projeto social nos ombros das camadas médias. Elas deveriam estar mais atentas a si mesmas e às dificuldades de um país que aceleradamente desponta entre os mais desiguais no mundo.

Em síntese, existiria uma pequena convergência de opiniões sobre os desafios das camadas de elite, camadas médias e populares nas frações das elites. O tipo de pertencimento aos grupos privilegiados parece ter sido responsável por esta variação. Mais tempo subjetivados com o *modus vivendi* das camadas mais elevadas poucos são aqueles que são críticos a si mesmos (SETTON; MARTUCCELI, 2015). Todavia, os setores mais intelectualizados e altamente escolarizados parecem se desgarrar desta subjetividade, sendo capazes de cobrar das elites maior envolvimento nas políticas de mudanças das prioridades sociais.

Veremos agora se estes sujeitos pesquisados também diferem segundo o setor econômico a que pertencem.

Uma segunda intuição

A classificação dos sujeitos pelo setor de atividade a que pertencem derivou de uma intuição não original. Segundo a bibliografia das teorias da socialização (BOURDIEU, [1979]2007; ELIAS, 1999), a posição social e a formação necessária para o desempenho de atividades em domínios econômicos distintos levam a tomadas de posição diferenciadas. Nesse sentido, buscou-se observar essas diferenças acerca das questões sobre desigualdade e desafios das camadas sociais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Vale iniciar a explanação considerando que os sujeitos que compõe os vários setores não são coincidentes com o tipo de pertencimento às elites. Isto é, a composição destes grupos é bastante heterogênea[13].

Lembramos que é unânime entre os investigados, de todos os setores, uma crítica ao governo. As entrevistas começaram a ser realizadas em 2018, ano em que o debate sobre corrupção e as eleições presidencial, governamentais e do legislativo ativaram um debate acirrado e violento entre as partes envolvidas. Nas questões relativas às razões da desigualdade social no Brasil e as dificuldades de superá-las, todos, sem exceção, culpam a corrupção, a má governabilidade, a baixa eficiência dos serviços públicos, a transformação das prioridades sociais em carreirismos e clientelismo. Desigualdade para todos os setores tem o sentido de baixo nível educacional e deficientes serviços de saúde. É uma constante, mas não de forma generalizada, a cobrança por uma postura mais ativa das elites. Elas poderiam conduzir melhor o processo político com cobranças no ordenamento administrativo. Muitos advogam a diminuição do Estado, mas ao mesmo tempo querem aumentar os gastos sociais. Como visto acima, observa-se uma inconsistência nas respostas. Cobram de si mesmos, as elites, uma atuação mais direta, mas parecem não obedecer suas premissas. Lembram que o mal planejamento e execução, o clientelismo e a corrupção são as causas do fracasso das políticas sociais, mas pouco fazem para mudar. Relatam pouco envolvimento ainda que digam que as elites precisariam estar mais implicadas. Apenas um sujeito demonstrou ativa atuação na promoção de um novo partido político. Como foi dito, uma gama variada de ONGs de grande vulto na área da educação e das artes e outros poucos trabalhos filantrópicos de pequena monta fazem parte das atividades de alguns. Tudo leva a crer que estamos diante de um círculo vicioso que engessa uma mudança vinda por parte deles, pela classe política ou pelas camadas populares, já que a filantropia, ainda que humanitária, não resolve as questões estruturais da desigualdade. Cada grupo preso a interesses relativos à sua reprodução mergulhados em um sentimento de distanciamento cultural.

Antes de dar encaminhamento às questões expostas acima, valeria comentar que existiria uma recorrência nos dados relativos à filantropia. Observou-se que o setor do *agronegócio* apresentou o maior número de sujeitos envolvidos com esta atividade. De 5 representantes, 3 dedicam-se quase exclusivamente a esta prática, todas elas de grande monta e um dedica-se esporadicamente a ações do tipo. Por outro lado, os setores que menos se envolvem com a atividade da filantropia são os dos *altos executivos, profissionais liberais e celebridades intelectuais*. No setor

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da *indústria* tem-se a presença de 2 sujeitos envolvidos em ações beneficentes de grande vulto e entre os *políticos* tem-se um representante de organizações do terceiro setor, internacionalmente reconhecida, pelo envolvimento de sua diretoria; no setor das *finanças,* 2 deles se envolvem em formação de políticos e artistas, com dedicação de dinheiro e tempo. Em síntese, de todos os sujeitos entrevistados 9 deles se dedicam quase exclusivamente a atividades de filantropia e 9 consagram seu tempo esporadicamente, assim que solicitados, para este fim. Por último, se classificarmos os indivíduos por tipo de pertencimento às elites, com fins caritativos na esfera da educação e arte, verifica-se certa pulverização. Quatro deles estão entre os que alçaram postos de destaque pela escolarização, 3 estão há três gerações e 2 vieram de famílias intelectualizadas.

Sem dúvida, a segunda intuição de pesquisa não se realizou de forma suficiente. Tudo levava a crer que haveria distinções acentuadas nas respostas dos diferentes setores. Todavia, isto não se confirmou inteiramente. O que se observou foi uma certa generalidade nas respostas que podem indicar dificuldades no tipo de questões postas. Como não corroborar os problemas da desigualdade? Como justificar as desigualdades educacionais e de saúde? Por ser um assunto consensual presente nas mídias, cotidianamente, seria esperado um posicionamento crítico acerca deles. Entretanto, o que desperta atenção é a cobrança às políticas governamentais, seu *modus operandi*, e a exigência por uma maior atitude do grupo a que pertencem. É possível afirmar que a amostra utilizada não refletiria parte do empresariado que apoiou o governo conservador e neoliberal que ganhou as eleições em 2018? Uma outra hipótese, os entrevistados teriam feito cobranças retóricas e críticas às elites pois estariam diante de uma entrevistadora socióloga e professora da USP?

Em busca de uma conclusão

O objetivo deste artigo foi apresentar informações preliminares acerca da pesquisa intitulada *Pensamento e práticas culturais da elite paulistana.* A intenção foi problematizar e circunstanciar questões de ordem metodológica e teórica observadas no decorrer do trabalho de investigação. Para desenvolver o argumento foi necessário dialogar com iniciativas de estudos acerca das elites. Se de um lado, o campo da educação já se dedicou aos processos de suas escolarizações, por outro, pouco se sabe sobre suas representações acerca da realidade social brasileira.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O presente estudo colabora para uma agenda de pesquisa em que se tem como foco a oportunidade de conhecimento sobre este grupo de difícil acesso. Julga-se que a maior contribuição científica e social da discussão seja a produção de informações acerca das frações das elites, suas formas de socializar homens e mulheres, em quatro gerações, suas práticas de cultura e representações sociais, bem como apreender as formas como interpretam a atual realidade nacional. Este artigo deu ênfase a apenas às representações sobre desigualdade e a visão sobre os desafios das camadas sociais[14].

Esta discussão se insere ainda no escopo de preocupações sobre *socialização* ao se propor desvelar as formas de ser, agir e pensar dos grupos dominantes que possuem o poder de conduzir políticas de equidade social. Segundo o relatório da OXFAM Brasil/DATAFOLHA (2019), desde 2014, tem crescido o número de pobres no Brasil. 86% da população acredita que o progresso do país está condicionado à redução de desigualdades entre ricos e pobres. 84% julgam que é obrigação dos governos diminuir a diferença entre os muitos ricos e muitos pobres e, a melhor forma para sanar este prejuízo seria a aumentar a tributação.

Do material apresentado neste artigo, concluiu-se, pois, que as experiências socializadoras das elites marcaram posicionamentos diferenciados. Um achado de relevo pois deriva de condicionamentos vividos em espaços e tempos de instâncias da socialização distintos. Todavia, cumpre ressaltar que tudo leva a crer que existiria uma falta de entendimento acerca da *Educação* enquanto *Socialização* no grupo investigado. Ou seja, uma Educação em um sentido mais largo. Trata-se da incompreensão dos processos educativos e ou socializadores relativos a um povo que demanda tempo, esforço, dedicação e sobretudo dinheiro, impedindo ações mais incisivas e prospectivas. Ações benemerentes resultam em produtos localizados. Talvez uma resposta inicial para as inconsistências das falas dos entrevistados se encontre aqui. Ou seja, cobram viciosamente a conduta governamental e a deles mesmos, mas pouco compreendem a temporalidade longeva de esforços socializadores e educativos necessários. Por fim, tendo como base a obra de Pierre Bourdieu, o artigo se insere em uma vertente das teorias do poder e da dominação simbólica, largamente estudadas pelo autor. Aqui evidenciou-se um sentimento de superioridade destas frações, uma percepção distintiva entre *eles* e os *outros* o que as impedem de compreender os processos vividos como estruturais e históricos. Por certo, a teoria sobre *habitus* e práticas de cultura permite a identificação da gênese desses processos desiguais, ou seja, os processos socializadores que os forjaram.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Por fim, verificou-se que o tecido social brasileiro vivencia climas de consensos, insatisfações e distanciamento entre os grupos, mas não consegue ultrapassar uma zona em que se saia da inércia e avance em práticas socializadoras de cultura mais contundentes e duradouras. Ou seja, praticas institucionais, instrucionais, morais e emocionais em um todo educativo mais complexo. Em outras palavras, as representações das frações das elites acerca da desigualdade social descortinaram um ambiente que se repete desde os primeiros estudos sobre o assunto. Talvez a inércia dos procedimentos em busca de uma solução derive de uma incompreensão da natureza cultural, temporal e histórica dos processos educativos e ou socializadores. Mais estudos na área podem vir a colaborar. Ainda é tempo.

Notas

[1] "Este ponto de vista deveria ser também objeto de uma reflexão coletiva ao interrogar a capacidade que um profissional tem ao produzir um ponto de vista sobre o funcionamento das elites que não seja tributário nem de uma revanche de classe, nem de uma forma de admiração, nem mesmo enfim de um tropismo escolástico" (LAURENS, 2007).

[2] Trata-se de uma pesquisa realizada desde 2017, no GPS – Práticas de Socialização, grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, sob minha coordenação.

[3] Este artigo é o terceiro de uma série de outros que estão sendo escritos e já foram publicados acerca da pesquisa em tela. Já foram publicados Setton e Bozzeto (2020) e Setton (2020).

[4] Algumas hipóteses desta investigação a) nossas elites, de forma genérica, são voltadas para o próprio interesse. Ou seja, trabalham com a lógica gerencial/empresarial e a compreensão política que mobiliza suas ações não chega a tocar as questões sobre desigualdade social e/ou direitos sociais equânimes. Contudo, todas essas frações pensariam igual? Ambas as gerações, homens e mulheres, pensariam de forma semelhante (SCALON, 2007)? b) nossas elites se pensam diferentes e superiores dos outros segmentos sociais. Vivendo em espaços circunscritos ao grupo de pares, longe das exigências materiais, se subjetivam e constroem uma percepção de si e de grupo como superiores. O entendimento é que seriam merecedores do que conquistaram. Esforço, dedicação em termos individuais parecem aspectos que legitimam esta superioridade (SETTON; MARTUCCELLI, 2015); c) as elites não julgam as trajetórias sociais em termos estruturais. A dimensão societária, a dimensão da concentração de renda e oportunidades como responsáveis pela perpetuação das desigualdades sociais parecem não ter eco em seus entendimentos e atitudes; d) as distintas frações da elite possuem trajetórias diferentes, não possuem as mesmas práticas de cultura, embora possuam os mesmos valores e estratégias de manutenção da dominação. Em função do tipo de disposição cultural acumulada em espaços de socialização profissional diversos seria esperado tal dessemelhança; e) nossas elites estão voltadas para o exterior. O mundo europeu e sobretudo norte-americano seriam os modelos a seguir. Uma certa limitação do pensamento em que não se vê a condição histórica das mazelas do Brasil e a necessidade de um esforço conjunto para a sua superação. Tal perspectiva seria generalizada? Todas as frações teriam esta mesma compreensão? Tal complexo de *vira-lata* impediria uma crença maior nas nossas instituições sociais (SOUZA, 2015)?

[5] Entende-se elite como aqueles que ocupam o topo de organizações e movimentos poderosos, podendo influenciar a vida política, econômica, social e cultural. Mais detalhes sobre a discussão ver Setton (2020).

[6] Por exemplo, a qual grupo social se sentiam pertencer.

[7] Um artigo está sendo escrito sobre as questões geracionais e de gênero.

[8] Par objectivation participante j´entends objectivation du sujet de objectivation, objectivation du sujet analysant bref du chercheur lui-même celle qui consiste à observer observant à observer observateur dans son travail observation ou de transcription de ses observations dans et par un retour sur expérience du terrain (BOURDIEU, 2003).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

[9] Pesquisa realizada no Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, intitulada *Elites estratégicas e consolidação democrática*, no período de 1993 a 1995.

[10] Pesquisa que fez parte de investigações do *Internacional Social Survey (ISSP)*, programa de colaboração internacional acerca de estudos na área da Ciências Sociais, a partir de análises comparativas, em 2000.

[11] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm.

[12] Trata-se de uma categoria mobilizada para a observação de todos os grupos dispostos na sociedade. A premissa dessa ideia é que, em qualquer ramo da atividade humana, alguns homens são melhores do que outros e alcançam maior destaque no desempenho de seus ofícios. O que define as elites, assim, é um princípio de eficiência, e não um critério moral (PARETO, 1989).

[13] Por exemplo, no setor do *agronegócio*, com 5 sujeitos, 2 deles alçaram postos no grupo das elites pela escolarização, quase todos herdeiros de propriedades em função de laços matrimoniais ou filiais. Entre os *altos executivos*, todos dependeram de uma escolarização qualificada em expertises que se destacam no mundo dos negócios internacionais. No grupo das *celebridades intelectuais*, tem-se 3 sujeitos que fizeram carreira pela escolarização em instituições estrangeiras, 1 deles herdeiro de um lar já intelectualizado e o último pertencente há três gerações nas elites. Entre os pesquisados no setor do *comércio*, todos vieram de lares de imigrantes libaneses, espanhóis e alemães. Ressalta-se que 2 sujeitos estão há duas gerações nas elites e um há três gerações. Dois dependeram da escolarização e 1 veio de meios intelectualizados. No setor de *comunicação*, 4 são de famílias estrangeiras, sendo que todos vieram de lares já intelectualizados. Ainda neste setor, um sujeito pertence às elites há três gerações e um único pela escolarização. No grupo das *finanças*, 2 herdeiros de um capital cultural distintivo, 2 pela escolarização e um há três gerações nas elites. Na *indústria*, 4 são imigrantes, espanhóis, italianos e da Europa Oriental. Dois estão nas elites há três gerações, 3 pela escolarização e um pertencente ao grupo de famílias intelectualizadas. Entre os *políticos*, 4 estão nas elites há três gerações e 2 pela escolarização. Por último, entre os *profissionais liberais*, 3 alçaram posições de destaque pela escolarização e 1 pelo capital cultural intelectualizado de sua família.

[14] Este artigo é o segundo de uma série de outros que estão sendo escritos acerca da pesquisa em tela. O primeiro deles é Setton (2020).

Referências

ALMEIDA, A. A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). *A escolarização das elites*: um panorama internacional de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERTHELOT, J.-M. Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. *In*: COLLOQUE DE TOULOUSE, 1983. *Anais* [...]. Toulouse, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Objectivation participant. *Actes de La Recherche en Science Sociales*, Paris, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção* – crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Editora Zouq, (1979) 2007.

BRANDÃO, Z.; PAES DE CARVALHO, C. Processos de Produção das elites escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, 2011.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GENÉ, Mariana. Sociologia política de las elites. Apuntes sobre su abordaje a través de entrevistas. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 22, n. 52, out./dez. 2014.

ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. 10. ed. Lisboa: Editora 70, (1970) 1999.

KHAN, Shamus Rhaman. The sociology of elites. *Annual Review of Sociology*, v. 38, p. 361-377, 2012.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015.

LAURENS, S. Pourquoi et comment poser les questions qui fachent? Reflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des imposants. *Génèses*, Belin, n. 69, 2007.

PARETO, V. A circulação das elites. *In*: CRUZ, M. Braga da (org.). *Teorias sociológicas*. V. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. *Dans les beaux quartiers*. Paris : Seuil, 1989.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. Sociologia da alta burguesia. *Sociologias*, Porto Alegre, jul./dez. 2007.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, Rio de Janeiro, 2014.

OXFAM BRASIL/DATAFOLHA. *Nós e as desigualdades* - percepções sobre desigualdades no Brasil. São Paulo, abril 2019.

REIS, Elisa. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Anpocs, 2000.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ano 9, n. 25, jun. 1994.

SCALON, Celi. Justiça como igualdade? A percepção da elite e do povo brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, 2007.

SETTON, M. G. J. Estudos sobre as elites: uma leitura da produção em periódicos entre 1998-2017. *Revista Pro-Posições*, Campinas, 2020.

SETTON, M. G. J.; BOZZETTO, A. Notas provisórias sobre a noção de socialização. Uma leitura em periódicos da educação (1998-2018). *Educação e Sociedade*, Campinas, 2020.

SETTON, M. G. J. ; MARTUCCELLI, D. Dossiê - A escola: entre o reconhecimento, o mérito e excelência. *Educação e Pesquisa*, FE-USP, São Paulo, 2015.

SILVA, M. G.; LÓPEZ, M. Brazilian people in the eyes of elites: repertoires and symbolic boundaries of inequality. *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

THERBORN, G. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias*, Porto Alegre, 2001.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas sobre interação e socialização em Simmel: uma reflexão sobre educação e intolerância

Notes on interaction and socialization in Simmel: a reflection on education and intolerance

Notas sobre interacción y socialización en Simmel: una reflexión sobre educación e intolerancia

Carlos Alberto Barbosa[*]

Resumo

Nos últimos anos de sua vida, Georg Simmel lecionou na Universidade de Estrasburgo, onde também foi responsável por ministrar palestras sobre pedagogia aos futuros licenciados, as *Palestras sobre pedagogia escolar* (*Lectures on Schulpädagogik*). Apesar de o tema da pedagogia não figurar entre seus interesses teóricos, que estavam mais orientados às interações e às formas de socialização, o que se depreende das discussões no entorno das palestras de Simmel é a relação que elas guardam com os processos de interação e socialização. Para ele, a formação (*Bildung*) não pode prescindir desses dois processos, sob pena de não se realizar na sua plenitude. Por sua vez, o processo de interação pressupõe a diferenciação entre os indivíduos de um mesmo círculo. As diferenças são o combustível que torna possível as interações e, consequentemente, a socialização e a formação (*Bildung*). Ao entender formação como um processo de socialização, e a diferenciação como elemento basilar de toda essa dinâmica, este artigo discute a necessidade de manutenção da diversidade de ideias e das diferenças nos ambientes de ensino, especialmente em um momento no qual a intolerância à diversidade e à pluralidade de ideias invade os mais variados espaços, inclusive os espaços de ensino e reflexão.

Palavras-chave: socialização; educação; interação; Georg Simmel.

Abstract

Throughout the last years of his life, Georg Simmel taught at the University of Strasbourg, where he was also responsible for giving lectures on pedagogy to future graduates, the *Lectures on Schulpädagogik*. Although the theme of pedagogy is not among their theoretical interests, which were more oriented towards interactions and forms of socialization, what emerges from the discussions surrounding Simmel's lectures is the relationship they have with the processes of interaction and socialization. For him, education (Bildung) cannot do without these two processes, under penalty of not being fully realized. In turn, the interaction process presupposes the differentiation between individuals in the same circle. Differences are the fuel that makes interactions possible, and therefore socialization and the education (Bildung). When understanding training as a socialization process, and differentiation as a basic element of all this dynamic, this article discusses the need to maintain the diversity of ideas and differences in teaching environments, especially at a time when the practice of intolerance to diversity and plurality of ideas invades a diversity of environments, including those dedicated to teaching and reflection.

Keywords: socialization; education; interaction; Georg Simmel.

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 15/04/2021

http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11489

[*] Pós-doutorando da Faculdade de Educação da USP, com pesquisa sobre socialização em Georg Simmel. Doutor em Design pela Universidade Anhembi Morumbi. Mestre em Filosofia pela PUC-SP. Pesquisador do Grupo de Pesquisa GPS - Práticas de Socialização Contemporâneas. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8477-4673. E-mail: carlosalberto.barbosa@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

En los últimos años de su vida, Georg Simmel enseñó en la Universidad de Estrasburgo, donde también fue responsable de dar conferencias sobre pedagogía a futuros graduados (*Lectures on Schulpädagogik*). Aunque el tema de la pedagogía no se encuentra entre sus intereses teóricos, que estaban más orientados hacia las interacciones y formas de socialización, lo que surge de las discusiones que rodean las conferencias de Simmel es la relación que tienen con los procesos de interacción y socialización. Para él, la fromación (Bildung) no puede prescindir de estos dos procesos, bajo pena de no realizarse plenamente. A su vez, el proceso de interacción presupone la diferenciación entre individuos en el mismo círculo. Las diferencias son el combustible que hace posibles las interacciones y, por lo tanto, la socialización y la formación (Bildung). Al entender la capacitación como un proceso de socialización y la diferenciación como un elemento básico de toda esta dinámica, este artículo analiza la necesidad de mantener la diversidad de ideas y las diferencias en los entornos de enseñanza, especialmente en un momento en que la intolerancia a la diversidad y la pluralidad de ideas invade espacios más variados, incluyendo espacios de enseñanza y reflexión.

Palabras clave: socialización; educación; interacción; Georg Simmel.

Introdução

> *A realidade empírica, porém, continua ali, incontornável, e deixa estupefatos os que não souberam mudar a tempo de ideias. Quanto aos outros, tão próximos da farsa e da hipocrisia, empregam-se, com constância, a deturpar o sentido do acontecimento para fazê-lo entrar, pela força, no prêt-à-porter de uma verdade dogmática elaborada pela circunstância* (MAFFESOLI, 2011, p. 15).

Em tempos de pandemia, para além do coronavírus, invisível e que não respeita fronteiras, um outro vírus nefasto está em circulação, e não é de hoje. Este outro vírus, a exemplo do coronavírus, também é pandêmico, cruza fronteiras e se estabelece em diferentes regiões do planeta. Trata-se do vírus da intolerância, que não admite as diferenças e olha o não idêntico a si mesmo como suspeito e inimigo a ser vencido. O mundo ideal do vírus da intolerância é uma sociedade sem oposição de ideias, sem debates e sem diversidade de pensamentos e opiniões. No Brasil, entre tantas vítimas do vírus da intolerância, a educação passou a ser dos seus alvos preferidos nos últimos tempos.

A despeito dos preceitos constitucionais de "[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola" e do "[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]" (BRASIL, 1988, não paginado), o que se tem testemunhado são tentativas de barrar o pensamento diverso nos ambientes de ensino, sob os mais variados pretextos. Ora se observa um discurso incentivando o ensino domiciliar, o chamado *homeschooling*, que pode levar à exclusão de crianças de uma experiência de convívio com as diferenças e com a diversidade de pensamentos, ora são evidenciadas tentativas que visam dificultar o acesso à universidade e a cursos de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pós-graduação de minorias e populações em condições econômicas menos favorecidas. Não cabe a este artigo uma discussão sobre as motivações que levaram a tais tentativas de ataque ao ensino, tentativas que têm sido barradas pelos poderes Legislativo e Judiciário. O risco de especular sobre tais motivações poderia fazer com que a questão de fundo sobre uma educação para a autonomia venha a se perder. Igualmente não é propósito desse artigo proceder uma discussão acerca das minúcias jurídicas e dos aspectos constitucionais ou inconstitucionais que rodeiam esses ataques. Ao contrário, vale lembrar as palavras de Max Weber (1979, p. 252) sobre a necessidade de "[...] precaver-nos contra a crença de que os princípios 'democráticos' de justiça são idênticos à 'adjudicação racional'", e fazer valer tais princípios a partir de uma discussão sobre o mal que a intolerância causa no processo de formação. O que este artigo propõe é uma reflexão sobre a importância da diferença e da diversidade na educação, e seu argumento central está pautado no reconhecimento dessa importância.

Para auxiliar nessa reflexão, o artigo parte de alguns comentadores que abordam a temática da educação nos textos de Simmel, os quais tomam as relações entre diferenciação e interação, bem como suas implicações nos processos de individualização e socialização. A diferenciação é entendida como pressuposto dos processos de interação e socialização, o que permite centrar o olhar sobre os espaços de educação e formação como espaços de interação, desde que esses espaços sejam provocados pelo estranhamento das diferenciações, sejam eles os espaços tradicionais de salas de aula ou os espaços onde ocorrem diferentes interações e socializações, como, por exemplo, os ambientes de difusão cultural.

No final do século XIX e início do século XX, Simmel questionou o conhecimento consolidado na forma de um pensamento totalizante, apontando para os problemas advindos de uma teoria ensimesmada, alheia à realidade circundante. Nesse sentido, o pensamento simmeliano pode ser um ponto de apoio importante na discussão de temas caros ao presente, tais como os já citados conceitos de interação e socialização, participantes na construção da individualidade, da subjetividade e da sociedade. Sociedade que, nas palavras de Simmel (2006, p. 18), "[...] não é, sobretudo, uma substância, algo que seja concreto para si mesmo".

As preocupações teóricas levadas a cabo por Simmel ao refletir sobre os fundamentos e condições de sociabilidade (*Gesselingkeit*) de uma sociedade (*Gesellschaft*) que só podem existir em meio aos processos de interação (*Wechselwirkung*) e socialização (*Vergesellschaftung*)[1], estabelecem estreita relação com processos de formação (*Bildung*)[2], os quais não podem prescindir das diferenciações entre indi-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

víduos que participam de um mesmo círculo. Dessa forma, entende-se que qualquer movimento na direção de fazer perseverar a intolerância à diversidade de ideias acaba por tornar-se uma tentativa de apequenar os processos de socialização e, consequentemente, da própria formação.

Sala de aula e espaço de interação

Em 2019, o *Simmel Studies*[3] dedicou um dossiê à discussão do papel de Georg Simmel como educador. Naquele dossiê, intitulado *Simmel as Educator*, o ponto de partida dos artigos foram as *Palestras sobre pedagogia escolar* (*Lectures on Schulpädagogik*), originadas de uma série de anotações de aulas feitas por de Simmel, que foram recolhidas, organizadas e publicadas postumamente pelo seu assistente (AMAT; D'ANDREA, 2019). Embora as aulas de Simmel tenham sido um enorme sucesso entre os alunos, em especial no período em que ele lecionou em Berlim[4], os temas ligados à pedagogia não foram parte central dos seus interesses teóricos (D'ANDREA, 2019; GONON, 2019; MÜLLER, 2019; VERNIK, 2019). A realização das *Palestras sobre pedagogia escolar* não foi de sua livre escolha, mas fruto de uma tarefa compulsória de ministrar aulas sobre procedimentos pedagógicos e didática para alunos da Universidade de Estrasburgo, onde ele lecionou filosofia por um curto período, em seus últimos anos de vida (GONON, 2019).

O fato de a pedagogia não ser um dos destaques entre os muitos interesses de Simmel, não foi o único motivo pelo qual o tema não ocupou parte significativa do seu tempo e da sua produção intelectual. Além dos diversos outros interesses teóricos que atraíram sua atenção, existiam também questões ligadas à organização das disciplinas acadêmicas do seu tempo, que fizeram com que as discussões sobre educação não ocupassem lugar de destaque no cenário teórico simmeliano. Na Alemanha do início do século XX, a própria pedagogia não havia se firmado ainda como disciplina autônoma, o que só ocorreu em meados daquele século. O período também coincide com o momento em que ganharam força na Alemanha as discussões sobre a construção da sociologia como disciplina (GONON, 2019). Simmel estava especialmente dedicado a essa segunda causa, tendo sido ele um dos organizadores dos encontros da Sociedade Alemão para a Sociologia (*Deutsche Gegesellschft für Soziologie*) (GONON, 2019).

Se, por um lado, o tema da pedagogia não foi central na sua produção, de outro, os textos do dossiê demonstram como suas palestras sobre educação guardam relação com outras questões teóricas, essas sim mais ao seu gosto, tais como ques-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tões ligadas à interação e à socialização. Simmel entendia que a própria aula constituía "[...] um tipo de relação, uma troca de efeito recíproco (*Wechselwirkung*) entre o professor e sua audiência"[5] (VERNIK, 2019, p. 67, tradução nossa). Um exemplo da intensidade dessa troca de efeito recíproco em suas aulas pode ser percebido no depoimento de Emil Ludwig, quando lamenta a saída de Simmel da Universidade de Berlim, em 1914, para assumir a cátedra em Estrasburgo:

> Nós não poderemos mais ouvi-lo em Berlim, nós não o veremos mais: e isto é triste porque [...] só se pode compreendê-lo inteiramente, não quando se o lê, mas só quando se o ouve, se o vê [...] ele pensa de modo visível [...] ouvir significa então alguma coisa como: construir em conjunto. Na verdade não se ouve: antes se pensa, se pensa em conjunto (LUDWIG apud WAIZBORT, 2013, p. 573).

Essa relação recíproca, ou interação (*Wechselwirkung*), tem papel importante no pensamento simmeliano, especialmente no que diz respeito ao entendimento das dinâmicas que envolvem diferenciação e os processos de socialização[6]. Como lembra o próprio Vernik (2019, p. 67, tradução nossa), o conceito de interação é central na "[...] sociologia relacional de Simmel [...] bem como no seu pensamento global, incluindo seu propósito pedagógico". Segundo Häußling (2018, p. 588 apud VERNIK, 2019, p. 67, tradução nossa), interação:

> Significa que um ator social (um indivíduo, um grupo, ou uma configuração social) está fazendo, percebendo, ou esperando, tem impacto no que outro ator social está fazendo, percebendo ou esperando. Toda interação (*Wechselwirkung*), apesar do seu conteúdo livremente selecionado, deve selecionar formas determinadas de socialização (*Vergesellschaftung*), a fim de se articular "socialmente". A *Wechselwirkung* não seleciona as formas arbitrariamente, mas a partir de uma estrutura geral dinâmica, a qual Simmel conceitua como socialização.

O dinamismo dessa estrutura apontado por Häußling é chave no conceito simmeliano de interação e de socialização. O dinamismo faz referência ao movimento que ocorre em toda a estrutura, em um fluxo incessante, no qual:

> [...] os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros. A sociedade é também algo funcional, algo que **os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo**, e que, de acordo com esse caráter fundamental, não se deveria falar de sociedade [*Gesellschaft*], mas de sociação [*Vergesellschaftung*]. Sociedade é, assim, somente um nome para um círculo de indivíduos que estão, de uma maneira determinada, ligados uns aos outros por efeito das relações mútuas, e que por isso podem ser caracterizados como uma unidade – da mesma maneira que se considera uma unidade um sistema de massas corporais que, em seu comportamento, se determinam plenamente por meio de suas influências recíprocas (SIMMEL, 2006, pp. 17-18, grifo nosso).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A ideia de sociedade para Simmel é uma abstração conceitual que torna manifesta uma unidade que só se realiza na instabilidade das relações mútuas, como um corpo que põe em movimento uma bicicleta. O conjunto ciclista e bicicleta só se equilibra a partir da dinâmica das diferentes partes do corpo humano sobre um outro corpo externo a ele que é a bicicleta. É a dinâmica das diferentes partes do corpo humano que dá movimento à bicicleta, e a torna efetivamente funcional. Nesse sentido, a ideia de sociedade é como uma fotografia que tenta retratar em um instantâneo o intenso movimento que o antecede, como a imagem captada de um ciclista sobre sua bicicleta, que congela as diferentes partes do corpo do ciclista em movimentos coordenados, e a própria dinâmica do conjunto para forjar uma unidade que ocorre somente na mudança e instabilidade entre as partes do corpo do ciclista, e do conjunto envolvendo essa totalidade móvel que contém o ciclista e a bicicleta. Escavar e revelar o movimento que está na origem desse instantâneo é parte do interesse de Simmel, que discute como são possíveis a individualidade e a própria sociedade (MÜLLER; CAVALLI; FERRARA, 2018). Simmel realiza esse instantâneo a partir de observações da vida cotidiana expostas em textos em um estilo ensaístico (WAIZBORT, 2013; VANDENBERGHE, 2018), provocador, e que busca nas experiências do mundo os indícios de generalizações das formas de socialização. O cotidiano é fonte de matéria-prima para Simmel, que "[...] não pôde ignorar a multiplicação dos microgrupos que, apesar de apenas nascentes, vinham sendo difundidos nas metrópoles modernas" (MAFFESOLI, 2014, p. 245). A força de sua microssociologia está presente na maneira aguçada como ele retira da vida comum e dos acontecimentos prosaicos e inesperados os elementos para reflexão teórica, como, por exemplo, a moldura de um quadro (SIMMEL, 2016). Simmel (2006, p. 18) faz dessas peculiares observações de campo os eventos reveladores de uma sociedade, a qual, conforme já citado, "[...]os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo[...]".

Essa "estrutura geral dinâmica" que caracteriza a socialização, bem como a condição peculiar do indivíduo diante de uma sociedade que ele "faz e sofre ao mesmo tempo", revelam que a interação ocorre sempre sob um sistema instável, ou melhor, que ela é parte de uma dinâmica que visa o aspecto unitário de um sistema que é, por força da própria interação que o constitui, instável. Um sistema que se vê às voltas com indivíduos constantemente trocando de posições, intercambiando ideias e valores (D'ANDREA, 2019). A visão de Simmel sobre a dinâmica que envolve o processo de socialização e formação da sociedade implica em uma perspectiva crítica de uma modernidade identificada com a possibilidade de apreensão

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da totalidade. Uma Modernidade Iluminista[7], que não se dá conta do fato "[...] de que todo esse processo que leva a um equilíbrio estático, onde tudo permanece mais ou menos o mesmo, é pelo menos ingênua, pois deixa de levar em conta o dinamismo essencial da realidade [...]" (D'ANDREA, 2019, p. 56, tradução nossa). Para o pensamento simmeliano, crítico da estabilidade que essa visão ingênua que a Modernidade Iluminista pretende cravar,

> Em vez de uma abordagem estática, deve-se imaginar um relacionamento dinâmico em que todos os elementos deem sentido uns aos outros, sem que seja necessária a existência do todo, que muda e permanece o mesmo, em uma espécie de dança em espiral que pode até ser pensada como a imagem da vida (D'ANDREA, 2019, p. 57, tradução nossa).

No limite, a ingenuidade da ideia da possibilidade de uma apreensão do todo acaba por desconsiderar as partes, uma vez que essa apreensão tende a imobilizar as interações movidas pelas diferenciações entre indivíduos, e os próprios fenômenos observados, que passam de móveis e instáveis para a condição de estáticos. Na Modernidade Iluminista, o instante fotográfico que congela a realidade passa a ser, ele mesmo, o objeto de interesse, deixando em segundo plano o processo que ele pretendia revelar.

Ao final, a tentativa de apreensão do todo acaba por neutralizar a própria individualidade e a subjetividade, quando, ao contrário disso, a interação deveria "[...] ser interpretada não apenas como a fonte de uma rede relacional fundamental, mas como um movimento criativo através do qual a substância subjetiva surge e se desenvolve" (D'ANDREA, 2019, p. 57, tradução nossa).

Diferenciação e socialização

Parece ser claro até aqui, e nunca é demais repetir, que a dinâmica observada no processo de socialização decorre da interação do indivíduo com um outro não semelhante a ele. São as diferenciações entre os membros de um mesmo círculo social que impulsionam de maneira decisiva as interações, e sustentam os processos de individualização. Para que a bicicleta ande, as partes do corpo do ciclista devem guardar as diferenças entre si, revelando as distintas funcionalidades de cada uma delas, assim como o ciclista, na sua totalidade de diferenças, deve se identificar como um corpo que se distingue da bicicleta. Assim, para Simmel (2006, p. 45-46), as diferenciações são elementos fundamentais na dinâmica social:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Seja como fato ou como tendência, a semelhança com os outros não tem menos importância que a diferença com relação aos demais; semelhança e diferença são, de múltiplas maneiras, os grandes princípios de todo desenvolvimento interno e externo. Desse modo, a história da cultura da humanidade deve ser apreendida pura e simplesmente como a história da luta e das tentativas de conciliação entre esses dois princípios. Bastaria dizer que, para a ação no âmbito das relações do indivíduo, a diferença perante outros indivíduos é muito mais importante que a semelhança entre eles. A diferenciação perante outros seres é o que incentiva e determina em grande parte a nossa atividade.

Para Vernik (2017), ao colocar a diferenciação como dinâmica presente em um círculo de indivíduos, Simmel também traz à tona a condição que permite a individualização e a existência de uma relação direta entre o número de círculos aos quais o indivíduo pertence e as oportunidades de individualização. Partindo desta observação, pode-se entender que o processo de formação da individualidade demanda dois níveis distintos de diferenciação. O primeiro deles é interno a um círculo de indivíduos, e diz respeito às diferenças entre os indivíduos dentro desse mesmo círculo. O segundo nível de diferenciação diz respeito à mobilidade entre os diferentes círculos frequentados por um indivíduo. Quanto maior o número de círculos frequentados por ele, maior as chances de individualização, ou ainda, a individualização pode ocorrer em maior grau de dessemelhança em relação aos demais indivíduos. Por fim, há de se considerar que o trânsito entre diferentes círculos é facilitado quando cada um dos círculos é composto por integrantes de outros tantos círculos, que fornecem condições específicas de interação entre os distintos círculos por onde esses indivíduos transitam, levando novos integrantes para alimentar as diferenciações em cada um deles. Dito de outra forma, quanto maior o número de círculos frequentados pelo indivíduo, e mais frequente for o seu trânsito entre os diferentes círculos marcados por dessemelhanças, em tese, maior serão as chances de promoção de interações a partir de movimentos de aproximação e separação entre indivíduos e círculos distintos, e maiores as possibilidades de individualização. Este trânsito e interação entre indivíduos que guardam diferenciações entre si, auxiliam na formação de um cenário que propicia a construção da identidade por semelhança e diferenciação. Tal circunstância oferece parâmetros para que o indivíduo seja submetido em menor escala ao crivo de aprovação, ou rejeição, de determinado círculo específico, tendo em vista a diversidade de visão de mundo que o indivíduo tem acesso ao transitar entre diferentes círculos.

Portanto, desligar-se dos círculos ou evitar que as diferenciações ocorram no interior de cada círculo não parecem ser bons caminhos para a individualização e a autonomia. Ao contrário, o pertencimento a um ou mais círculos nos quais o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

convívio entre semelhantes e dessemelhantes é uma realidade, e o trânsito entre diversos círculos, nos quais as dessemelhanças estejam presentes, é o que garante minimamente os processos de interação, individualização e da elaboração de uma subjetividade, levando a uma aproximação da experiência da autonomia, mesmo que instável e transitória.

Diferenciação e formação (*Bildung*)

Todo movimento do espírito que caminha na direção oposta do reconhecimento das diferenciações e de suas provocações, acaba por percorrer um caminho de *apequenamento* dos processos de individualização. A individualização não deve confundir-se com o pensamento ensimesmado e o isolamento. Simmel, ao considerar a sala de aula como espaço de interação (VERNIK, 2019), entende que naquele microcosmo transitam partes de diferentes círculos, envolvendo indivíduos que se relacionam pelas diferenças e semelhanças, e é a partir dessas diferenças e semelhanças que os processos de individualização ocorrem. A mobilidade entre diferentes círculos promove um maior número de interações e produz diversidade de processos de socialização, que são condições para a individualização e, consequentemente, para a ampliação da possibilidade de autonomia do indivíduo. O espaço da sala de aula, ao expor o indivíduo às diferenças e ao trânsito entre círculos, abriga essa diversidade e promove socializações. Não se trata unicamente de aceitar as diferenças e o multiculturalismo de forma normatizada, mas como uma perspectiva epistemológica. Trata-se de abraçar a mudança que transforma a consciência, como aponta Bell Hooks (2017).

Esse espaço que promove o encontro das diferenças e da interação, é também o espaço que instiga a *Bildung*, como formação mais plena e livre, desde que, segundo Simmel, se observe a dupla finalidade da sala de aula, como a abordagem de conteúdos funcionais e o fortalecimento e elevação moral do aluno (GOLDMAN, 2013). A questão da moral enunciada por Goldman marca o desdobramento da ordem do subjetivo que passa a constituir uma realidade objetiva ao agir sobre o mundo em um movimento ético-estético (SIMMEL, 2004 apud MÜLLER, 2019), e se confronta com a subjetividade dos outros indivíduos.

Berger e Luckmann (1985) apontam a realidade social como uma dialética marcada por três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização. A exteriorização corresponde ao plano estético que comunica a subjetividade de um indivíduo. Ao depositar essa exterioridade no mundo, na forma de um objeto (concreto

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ou abstrato), ganha espaço o processo de objetivação, como processo portador da subjetividade exteriorizada, que pode ser tomada como fenômeno por outros indivíduos. Por fim, a interiorização ocorre quando o indivíduo faz o caminho contrário, e recolhe do mundo os objetos carregados de sentidos, fruto das subjetivações de outrem.

Embora os autores marquem que não existe uma sequência linear e cronológica nesse processo, visto que os três momentos estão contidos na realidade social observável, didaticamente eles apontam que:

> O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 174).

A estrutura traçada por Berger e Luckmann (1985) apresenta nuances de uma síntese que, se não se realizou na sua plenitude, ao menos aponta para a sociedade como síntese de uma dialética clássica, segundo os caminhos weberianos. Nesse ponto, a perspectiva de Simmel sobre a dinâmica de uma dialética do social guarda certa distância. Para ele, a instabilidade do sistema é a regra, "[...] que se resume da melhor maneira através do (meta)conceito do dualismo, da dualidade em interação ou da dialética sem síntese" (VANDENBERGHE, 2018, p. 53). Um sistema instável no qual "É a ação recíproca entre os indivíduos, e não a ação individual ou a totalidade social que é a unidade elementar da sociologia simmeliana" (VANDENBERGHE, 2018, p. 100), e "O que interessa à Simmel é o jogo das interações como substrato vivo do social, como cadinho da sociedade" (VANDENBERGHE, 2018, p. 94). Essa dialética sem síntese vai ao encontro da experiência vital da qual fala Paulo Freire (2020, p. 50), ao afirmar que: "Onde há vida, há inacabamento", e "[...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez éticos" (2020, p. 58).

De qualquer maneira, o didatismo do esquema de Berger e Luckmann apontam, mais uma vez, para a importância do reconhecimento do outro como diferente, como condição para que o próprio mundo concreto adquira sentido, ou múltiplos sentidos. Desde o plano estético de uma subjetividade que encarna no mundo na forma de objetos a serem tomados por outros indivíduos como fenômenos ricos de sentidos, o que é revelado nesse jogo dialético é, por um lado, uma ideia de sociedade como uma estabilidade fugidia, e, por outro lado, o indivíduo que se assoma do mundo, tomando fenomenologicamente os objetos como a encarnação de significados a serem desvelados, ao mesmo tempo em que ele, indivíduo, realiza sua individualidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Da mesma forma, Simmel observou que "A *Bildung*, no sentido clássico alemão, é alcançada se as coisas não são apenas conhecidas em si mesmas [...]" (MÜLLER, 2019, p. 34), mas uma formação que visa o espírito, e se desdobra novamente na realidade concreta circundante, dando seguimento a uma relação conflituosa entre sociedade e indivíduo, conflito que "[...] prossegue no próprio indivíduo como luta entre partes de sua essência" (SIMMEL, 2006, p. 84). Ou ainda, a *Bildung* é:

> [...] o fortalecimento, o refinamento, a amplitude de oscilação do espírito, sua elevação ético-estética, o direcionamento da alma ao encontro do espiritual e do valioso. *Bildung* é a síntese desses dois objetivos. Porque *Bildung* não é o mero conteúdo cognoscível, nem o mero *ser* como a constituição de uma alma sem conteúdo (SIMMEL, 2004, p. 356 apud MÜLLER, 2019, p. 34-35).

Mas essa amplitude de oscilação do espírito se vê ameaçada, conforme aponta Simmel (2013, p. 110), em *A crise da cultura*, quando: "As vivências atuais parecem intervir com significado mais tangível em outro desenvolvimento da cultura, a elevação de meros meios a fins em si". A consequência dessa troca de meio pelo fim é a interrupção do processo dialético, quando a objetivação deixa de significar a subjetividade que lhe deu origem, ou deixa de ser decodificada ou significada pela subjetividade de outrem que a recolhe no fenômeno. O objeto então se cristaliza como coisa no mundo, e deixa de ser um "conteúdo cognoscível" para ser tomado por uma "alma sem conteúdo".

O espaço da sala de aula, como espaço de interação, conforme apontou Simmel (VERNIK, 2019), é um antídoto para este mal que interrompe a "amplitude de oscilação do espírito" presente na *Bildung*. *Bildung* entendida não como formação no sentido estritamente técnico, ou de treinamento, o que foi alvo de críticas por parte de Simmel (NORDENBO, 2002; D'ANDREA, 2019), mas *Bildung* como formação mais ampla, como um "refinamento" do espírito, conforme apontado por Simmel, o que pode ser observado também na mudança de percepção dos espaços destinados aos processos de socialização e de formação.

A *Bildung*, como formação mais ampla, foi acompanhada também por uma mudança sobre o entendimento dos espaços exclusivos dedicados ao ensino formal, reconhecendo-se que "[...] as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais" (SETTON, 2005, p. 346), mas nos círculos onde o consumo da vida objetivada possa se converter em processos de subjetivação, tal como é oportunizado nos encontros de diferentes experiências e do choque da vida interna subjetiva com a realidade externa, em uma variada gama de espaços de socialização. A sala de aula pode ser um desses espaços nos quais os choques e as

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

interações se realizam, e onde as diferenciações estão presentes e os processos de socialização ocorrem, da mesma maneira como também ocorrem nos espaços culturais (SETTON, 2005; SETTON; OLIVEIRA, 2017). Todos esses cenários oferecem as condições de sociabilidade que favorecem a produção da cultura "[...] na medida em que há a aproximação de dois elementos: a alma subjetiva e o produto espiritual objetivo; sendo que nenhum deles a contém por si" (SIMMEL, 2014, p. 81). A preocupação de Simmel (2013, p. 87), segundo a qual "[...] os homens somente num grau menor estão em condições de extrair, a partir da consumação dos objetos, uma consumação da vida subjetiva", pode ser aplacada, ao menos em parte, quando o conjunto de diferentes círculos e o trânsito dos indivíduos entre esses círculos ocorre, dando oportunidade e estímulo para que a conversão do objeto consumido torne-se consumação de vida subjetiva, e a síntese provisória entre o "conteúdo cognoscível" e a alma aconteça. O impedimento do acesso às diferenças nos espaços onde as interações ocorrem, sejam salas de aula, espaços de lazer ou equipamentos culturais, é danoso tanto para aquele que é impedido de frequentar esses ambientes, quanto aos que lá já se encontram isolados e privados de provocações, estímulos e interações que a diversidade pode promover. Tanto aqueles cujo acesso às diferenciações é obstruído, quanto os que permanecem isolados em bolhas culturais, os quais enfrentarão dificuldades em extrair "da consumação de objetos, uma consumação da vida subjetiva".

Hoje, mais do que nunca, a recuperação da *Bildung* implica em dar voz à dicotomia indivíduo e sociedade, vida interna e externa (D'ANDREA, 2019). Ao discorrer sobre as implicações entre educação e cultura em Simmel, Goldman (2013, p. 28) lembra que: "Os conflitos mais delicados da vida moderna advêm da resistência oferecida pelo indivíduo de ser nivelado, e da aspiração do homem em preservar sua peculiaridade e autonomia diante da sociedade", reeditando "o conflito entre a sociedade e o indivíduo [...]" (SIMMEL, 2006, p. 84). Mas esse conflito não se resolve cedendo ao nivelamento ou abandonando a aspiração à peculiaridade e à autonomia. Ao contrário, o fundamental é entender que a manutenção, quer da sociedade, quer do indivíduo peculiar e autônomo, depende da clareza quanto ao fato de que "A contraposição entre o todo [...] e a parte [...] não se resolve a princípio: não se constrói uma casa a partir das casas, e sim a partir de pedras formadas; nenhuma árvore cresce a partir de árvores, e sim a partir de células diferentes" (SIMMEL, 2006, p. 84). Para que o indivíduo note que sua peculiaridade e autonomia dependem das subjetivações e, portanto, dos dessemelhantes a ele, é imprescindível que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a cultura se apresente sempre no plural, promovendo o reconhecimento das diferenças para que elas sejam objeto de "consumação da vida subjetiva".

Conclusão

A partir da importância dos processos de interação e socialização para a formação (*Bildung*), e tendo em vista a diferenciação como elemento fundamental para tais processos, é possível afirmar que qualquer tentativa de barrar as diferenças nos ambientes de debates e discussão de ideias incorrerão no solapamento dos processos de interação e socialização, e, consequentemente, na formação (*Bildung*). Passar ao largo do reconhecimento e da tolerância das diferenças, sejam quais forem as justificativas para tal, acabam por promover uma formação sem a amplitude necessária para a constituição de forças mobilizadoras que garantam a autonomia do sujeito, o que um objetivo da educação.

O que a intolerância às diferenças e a aversão à diversidade de pensamentos promovem, por certo, é a dificuldade dos processos de interação e, consequentemente, das possibilidades do indivíduo se relacionar com as diferentes subjetividades, que são matéria-prima necessária para a exteriorização, objetivação e interiorização, gerando novos processos de subjetivação, que mais uma vez se lançará ao mundo. A interrupção do processo vivo que dá origem ao social a partir de uma intensa dinâmica de interações, não mata apenas as ideias, mas também a própria essência da formação e da vida social. Para ir além do plano jurídico-constitucional que garante o acesso à escola e o pluralismo de ideias, uma sociedade saudável deve manter o convívio entre as diferenças, que é tão vital para a sociedade quanto o ato de pedalar é vital para manter a bicicleta em equilíbrio dinâmico.

Notas

[1] Os termos em alemão *Wechselwirkung*, *Vergesellschaftung*, *Gesellschaft* e *Geselligkeit* são vertidos neste texto por interação, socialização, sociedade e sociabilidade, respectivamente. Apesar de reconhecer a validade das discussões sobre a melhor forma de verter esses termos para o português, em especial as variantes de *Vergesellschaftung*, optou-se por socialização para este último, mantendo a palavra sociação nos casos das citações literais de obras em português que privilegiam essa forma de escrita. A anotação desses termos no idioma alemão só será mantida quando a citação literal do texto utilizado optar por manter o termo no original em alemão. Este é o caso de alguns dos textos do periódico *Simmel Studies*, presentes em citações neste artigo.

[2] Sobre a *Bildung*, ver artigo de Sven Erik Nordenbo, *Bildung and the Thinking of Bildung*, citado neste artigo e indicado nas referências, no qual o autor traça um histórico do termo, desde o sentido de uma educação técnica e funcionalista, criticada por Simmel, até a recuperação do seu uso como formação para além dos conteúdos utilitários. Nordenbo também recupera a etimologia da palavra, verificando seu sen-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tido inaugural que remete à imagem, conforme pode ser observado no uso do termo na introdução de *Über sociale Differenzierung*, de Georg Simmel. Ainda, a respeito do conceito de *Bildung* (e *Halbbildung*), ver dossiê específico da *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, n. 3, 2017.

[3] Publicação da *Georg Simmel Gesellschaft*, disponível na plataforma *Érudit* desde 2017. O dossiê *Simmel as Educator* está disponível em: https://www.erudit.org/en/journals/sst/2019-v23-n1-sst04800/.

[4] Para o sucesso e popularidade das aulas de Simmel, consultar a obra de Waizbort (2013, p. 571 ss.), em especial o capítulo "A cátedra, os gestos e a memória dos que viram e ouviram", onde são reproduzidos depoimentos de época sobre a impressão que Simmel causava aos seus alunos em sala de aula.

[5] O termo em alemão entre parêntesis está presente na citação original. Conforme indicado em nota anterior, quando não se tratar de citação literal, o termo *Wechselwirkung* será vertido como "interação".

[6] A questão da sociabilidade (*Geselligkeit*), embora importante na obra de Simmel, especialmente no tocante à autonomização dos conteúdos, conforme *Questões fundamentais da sociologia* (SIMMEL, 2006, p. 59 e ss.), não será discutida à miúde neste texto. Porém, vale apontar ser este também um tema merecedor de atenção, especialmente se for considerado que seus desdobramentos implicam na reflexão crítica sobre o campo da educação e da formação (*Bildung*), e das relações de poder envolvidos nesse processo.

[7] O termo Modernidade Iluminista é utilizado por D'Andrea a partir de obra citada de Louis Dumont (1991 apud D'ANDREA, 2019).

Referências

AMAT, Matthieu; D'ANDREA, Fabio. Introduction. *Simmel Studies*, v. 23, n. 1, p. 09-23, 2019. Disponível em: https://www.erudit.org/en/journals/sst/2019-v23-n1-sst04800/1062536ar/. Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.7202/1062536ar.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

D'ANDREA, Fabio. Simmel: Bildung as the Form of Subjectivity. *Simmel Studies*, v. 23, n. 1, p. 43-66, 2019. Disponível em: https://www.erudit.org/en/journals/sst/2019-v23-n1-sst04800/1062538ar/. Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.7202/1062538ar.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOLDMAN, Marina Alejandra. La educación como Puente: Simmel, la tragedia de la cultura, y el desarrollo significativo del ser. *Enfoques*, Libertador San Martin, XXV, 1, Otoño 2013, p. 25-38. Disponível em: http://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/view/112. Acesso em: 01 jul. 2020.

GONON, Philipp. Simmel and his Lectures on Education in the Context of German Progressive Education. *Simmel Studies*, v. 23, n. 1, p. 89-107, 2019. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/sst/2019-v23-n1-sst04800/1062540ar/. Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.7202/1062540ar.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MAFFESOLI, Michel. O paradigma estético (a sociologia como arte). *In*: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. *Simmel e a modernidade.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 235-247.

MÜLLER, Hans-Peter. Teaching Life. The education of a Modern Personality. *Simmel Studies*, v. 23, n. 1, p. 25-42, 2019. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/sst/2019-v23-n1-sst04800/1062537ar/. Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.7202/1062537ar.

MÜLLER, Hans-Peter; CAVALLI, Alessandro; FERRARA, Alessandro. How Is Individuality Possible? Georg Simmel's Philosophy and Sociology of Individualism. *Simmel Studies*, v. 22, n. 1, p. 15-43, 2018. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/sst/2018-v22-n1-sst03939/1051006ar/. Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.7202/1051006ar.

NORDENBO, Sven Erik. *Bildung* and the Thinkin of *Bildung*. *Journal of Philosophy of Education*, v. 36, n. 03, 2002. Disponível em: http://armytage.net/pdsdata/Bildung%20and%20the%20thinking%20of%20bildung.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; OLIVEIRA, Mirtes Marins de. Os museus como espaços educativos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e162678, 2017.

SIMMEL, Georg. A crise da cultura. *In*: SIMMEL, Georg. *O conflito da cultura moderna e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. p. 101-117.

SIMMEL, Georg. *Georg Simmel arte e vida*: ensaios de estética e sociologia. São Paulo: Hucitec, 2016.

SIMMEL, Georg. O conceito e a tragédia da cultura. *In*: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. *Simmel e a modernidade.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 77-105.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia.* Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VANDENBERGHE, Frédéric. *As sociologias de Georg Simmel*. Petrópolis: Vozes, 2018.

VERNIK, Esteban. Prefácio a 'Sobre la diferenciación social' de Georg Simmel. *In*: SIMMEL, Georg. *Sobre la diferenciación social:* investigaciones sociológicas y psicológicas, Barcelona: Editorial Gedisa, 2017. *E-book.*

VERNIK, Esteban. What Is a Class? On the Simmelian Art of Learning and Teaching. *Simmel Studies*, v. 23, n. 1, p. 67-87, 2019. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/sst/2019-v23-n1-sst04800/1062539ar/. Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.7202/1062539ar.

WAIZBORT, Leopoldo. *As aventuras de Georg Simmel.* São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP; Editora 34, 2013.

WEBER, Max. Burocracia. *In*: WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1979. p. 229-282.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Percursos escolares exitosos entre alunos de camadas populares: socialização familiar e trajetórias sociais

Successful school paths among students from lower class: family socialization and social trajectories

Recorridos escolares exitosos entre estudiantes de estratos populares: socialización familiar y trayectorias sociales

Vanessa Gomes de Castro[*]
Fernando Tavares Júnior[**]

Resumo

Investigam-se processos de socialização primária e secundária associados a percursos escolares exitosos entre alunos provenientes de camadas populares. Analisam-se casos bem-sucedidos entre a geração escolar que ingressou no primeiro ano do ensino fundamental em 2006, em uma escola municipal no interior de Minas Gerais, sendo a primeira coorte submetida às leis de ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com ingresso aos 6 anos de idade. Para aprofundar a análise, foram pesquisadas as histórias de vida de três alunos aprovados continuamente até a conclusão do ensino médio em 2017, representando exceções em meio a uma geração majoritariamente afetada por reprovações e evasões ao longo de seus percursos. Observou-se que processos de socialização primária (familiar) e secundária (extrafamiliar) podem se apresentar como elementos favoráveis, que se mostram associados a percursos escolares exitosos, corroborando a relevância de atitudes específicas dos adultos sobre as trajetórias sociais das gerações mais novas.

Palavras-chave: educação; socialização; percursos escolares; trajetórias sociais; sucesso escolar.

Abstract

This paper investigates primary and secondary socialization processes associated with successful school paths among students from lower classes. Successful cases are analyzed among the generation that entered the first year of basic school in 2006 in a municipal school in Minas Gerais, the first group submitted to the laws that extended basic school from 8 to 9 years, entering at the age of 6. To deepen the analysis, the life stories of three students continuously approved until the graduation from high school in 2017 was researched, representing exceptions in the middle of a generation mostly affected by reprobation and evasion throughout their path. It was noted that the processes of primary (family) and secondary socialization (school and "neighborhood") may

Recebido em: 22/07/2020 – Aprovado em: 15/04/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11366

[*] Doutora e mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF). Orcid: http://orcid.org/0000-0002-8281-4491. E-mail: vadecastro@hotmail.com
[**] Professor Associado do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista de Produtividade CNPq. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-7892-4017. E-mail: ftavares@caed.ufjf.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

be favorable elements associated with successful school paths, stressing the relevance of adults' specific actions over the trajectories of younger generations.

Keywords: education; socialization; school trajectories; school success.

Resumen

Son investigados procesos de socialización primaria y secundária asociados a trayectorias escolar exitosas entre estudiantes provenientes de estratos populares. Son analisados casos exitosos entre la generación que entró al primer año de la educación basica em 2006, em una escuela del interior de Minas Gerais, el primer grupo sujeto a las leyes de extensión de la educación basica para nueve años, com ingreso a los 6. Para profundizar el análisis, fueron investigados las historias de vida de tres estudiantes continuamente aprobados hasta la conclusión de sus estudios en 2017, representando excepciones a uns generación mayoritariamente marcada por evasión y reprobación al largo de sus trayectorias. Se observó que los procesos de socialización primaria (família) y secundaria (escuela y "barrio") pueden presentarse como elementos favorables, que se mustran asociados a trayectorias escolares exitosas, corroborando la relevancia de actitudes especificas de los adultos sobre las trayectorias sociales de generaciones más nuevas.

Palabras-llave: educación; socialización; recorridos escolares; trayectorias sociales; éxito escolar.

Introdução

O debate relativo à equalização de oportunidades educacionais tem recebido atenção de pesquisas inspiradas na Teoria do Capital Humano e em diversas abordagens da Sociologia da Educação desde a década de 1960, fomentando amplo debate em torno dos efeitos potenciais da expansão educacional. Nesse sentido, a Sociologia da Educação tem evidenciado que as oportunidades educacionais são bens sociais escassos, distribuídos desigualmente na sociedade, entre as classes sociais, os grupos e os indivíduos, conforme apontado por Bourdieu e Passeron (1970), Jencks *et al*. (1972), Boudon (1973, 1977), Hirsch (1976), Bourdieu (1979) e outros.

No Brasil, uma sociedade com passado colonial e escravocrata, os processos de "modernização" se iniciaram de fato apenas nos anos 1930, momento em que a educação gratuita, obrigatória e laica entrou na agenda de políticas públicas nacionais, vindo a se efetivar como um direito social somente na segunda metade do século XX, quase um século depois de vários países industrializados. Na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o direito à educação gratuita e de qualidade foi ratificado, sinalizando o processo de democratização das oportunidades educacionais e redesenhando a estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. Não obstante, o processo de Reforma Educacional continuou em marcha, com a aprovação de uma série de mudanças nos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

anos seguintes. Diversas políticas públicas e legislações educacionais, sobretudo nos últimos anos do século XX e início do século XXI, aprofundaram as tendências de reforma educacional, no sentido de democratizar ainda mais o acesso, ampliar a permanência e retomar os esforços para elevar a qualidade do ensino como expressões do direito à educação e equalização das oportunidades educacionais e sociais. No entanto, apesar das medidas oficiais, constata-se que muito ainda precisa ser feito em termos de qualidade e equidade, tendo em vista, principalmente, os grupos em contexto social e econômico desfavorecido.

Nesse sentido, as principais iniciativas voltam-se para a promoção da aprendizagem e a elevação da aprovação. Com a democratização do acesso, tanto os indicadores de proficiência (desempenho), quanto os relativos à aprovação (rendimento), passaram a ser evidenciados e questionados. Desde o final dos anos 1980, diversas pesquisas, como aquelas desenvolvidas por Fletcher e Ribeiro (1987), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1995), apontam o grave problema da repetência massiva ao longo da educação básica, enquanto mecanismo que reforça a distribuição desigual da educação na sociedade, sendo um dos principais problemas do sistema de ensino do país.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar trajetórias educacionais e processos de socialização adjacentes entre alunos provenientes das camadas populares, os quais participaram da primeira coorte de estudantes submetida às leis que anteciparam a idade de ingresso no ensino fundamental para 6 anos de idade e ampliaram essa etapa da educação básica de 8 para 9 anos, respectivamente Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, no escopo das Reformas Educacionais supracitadas. Esses alunos ingressaram no 1º ano do ensino fundamental em 2006 e deveriam concluir o 3º ano do ensino médio em 2017. Realizaram-se assim, três estudos de caso com alunos que foram aprovados em todas as etapas, concluindo a escolarização básica na idade adequada, constando como exceções à sua coorte, cuja maioria sofreu retenções, interrupções, evasões e reprovações ao longo de suas trajetórias educacionais.

É importante frisar que um dos focos principais das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 é a inclusão social, cujos maiores beneficiados são as crianças oriundas das classes populares, ou seja, aquelas que se encontram em contexto social e econômico desfavorável. De modo geral, essas legislações educacionais implantadas no Brasil a partir de 2006 constituem um esforço legítimo para ampliar as oportunidades a mais crianças, a partir do direito de frequentar mais cedo uma escola pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006; SAVELI, 2008).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

De outro lado, é conhecido que os problemas do ensino fundamental se refletem no ensino médio. Nesse sentido, o ensino médio já passou por sucessivas reformas, muitas das quais não lograram tanto êxito, em grande parte em função dos desafios herdados dos níveis anteriores. Para alunos oriundos de segmentos sociais médios e altos, cursar o ensino médio com caráter propedêutico tornou-se natural, visto que o diploma superior faz parte de sua estrutura de capitais culturais e simbólicos, tanto em função do caráter reprodutivo (BOURDIEU, 1979), quanto do consumo defensivo (HIRSCH, 1976). Para esses jovens, há uma motivação intrínseca às recompensas e à própria trajetória de seu grupo social de referência, bem como um amplo aparato de apoio (familiar, escolar, etc.) à sua trajetória educacional (CASTRO; TAVARES JR., 2016).

A questão central recai, portanto, sobre os jovens oriundos de camadas sociais mais pobres, para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural e sua experiência familiar. Não há grandes expectativas nem investimentos específicos relativos à continuidade aos estudos. Para esses jovens, a realização dos objetivos modernos e democráticos da educação é limitada pelos empecilhos impostos por suas origens sociais, aliados às desigualdades de oportunidades. Isso se reflete no rendimento nesta etapa. Embora o número de alunos matriculados no ensino médio tenha aumentado significativamente nos últimos anos, menos de 60% dos jovens conseguem terminar essa etapa, sobretudo no tempo e idade adequados, sem reprovação ou evasão (CASTRO; TAVARES JR., 2016).

Frente a esse quadro, torna-se importante compreender os sentidos que os jovens das camadas populares atribuem à sua escolarização, considerando tanto a classe social e o *background* familiar, quanto as experiências, singularidades, temporalidades e biografias, no contexto da socialização familiar e interação social. Dayrell e Jesus (2016), ao investigarem processos de exclusão escolar entre jovens adolescentes de 15 a 17 anos, cursando o ensino médio no Brasil, através de grupos focais e entrevistas, defendem que, para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores que vêm gerando a exclusão dos jovens é fundamental situá-los como sujeitos socioculturais. Isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios, apesar da macroestrutura apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, bem como as experiências que cada um dos jovens adolescentes terá acesso (DAYRELL; JESUS, 2016).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante dos múltiplos fatores que incidem sobre a produção social de trajetórias escolares, as pesquisas em Sociologia da Educação, desde os anos 1960, têm apontado as correlações entre origem social e a realização educacional. Dentre alguns estudos que alcançaram maior notoriedade internacional está a Reprodução, de Bourdieu e Passeron (1970) e a Distinção, de Bourdieu (1979), que apontam as diferenças culturais como decisivas para reprodução das estruturas de capitais – incluindo escolares. Além das análises baseadas na escolha racional, que relacionam as desigualdades educacionais à posição social e aos campos decisórios, inspiradas nos trabalhos de Boudon (1973, 1977). Contemporaneamente, acrescentam-se os trabalhos dedicados às diferenças na socialização e interação familiar, bem como as pesquisas de Lahire (1997) e Lareau (2007). Evidenciando-se, também, as pesquisas sobre as representações e atitudes de professores, gestores escolares e famílias acerca das probabilidades de sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos, sistematizadas por meta-análises como as de Hattie (2009, 2012), entre outras.

Visando contribuir com os conhecimentos científicos sobre a produção social da educação e suas desigualdades, esse trabalho investiga processos de socialização adjacentes a trajetórias escolares exitosas, isto é, cujos sujeitos concluíram a educação básica sem defasagem, apesar dos contextos sociais desfavoráveis. Posto isso, importa destacar que o objetivo do presente trabalho é tomar os conceitos de socialização e interação social para compreender processos associados às trajetórias escolares bem-sucedidas entre indivíduos das camadas populares. Todavia, os processos de socialização e interação social vão muito além das práticas evidenciadas por essa pesquisa.

Processos de socialização e trajetórias escolares

Os processos de socialização e interação social têm sido amplamente evidenciados pela Sociologia, desde o seu surgimento ao final do século XIX até os dias de hoje. Durkheim (1987), considerado um dos fundadores desta ciência moderna, se preocupou, dentre outras questões, com os processos de socialização primária e secundária das novas gerações. Nesse sentido, a educação escolar, no âmbito da socialização secundária ou extrafamiliar, teria como função o preparo sistemático das crianças e dos jovens, visando a sua integração ao grupo, a coesão social, a divisão do trabalho, a solidariedade e o bom funcionamento da sociedade. Weber (1992), por sua vez, voltou-se ao estudo da ação social, representada pela interação recíproca entre duas ou mais pessoas, em que o sentido está relacionado ao com-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

portamento do outro, tendo como base os significados socialmente compartilhados (racionalidades, valores, emoções e tradições). Na ação social, a educação é um instrumento de poder, estando relacionada à classe social e ao *status*.

Simmel (2006), outro importante autor da Sociologia, percebe a sociedade como resultante das múltiplas formas de interação, orientadas por padrões culturais e valores sociais dominantes. A interação entre sujeitos é considerada uma forma de *sociação*, constituída pelas motivações, interesses e objetivos dos indivíduos. Para Elias (1994), a sociedade está baseada em redes de interdependência entre os indivíduos, com complexas configurações. Desde a mais tenra idade, os indivíduos são socializados nessas redes, por exemplo, através das formas de educação. Goffman (2011) também contribuiu com a compreensão da interação social, em que os atores, situados no tempo e espaço, se encontram face a face em situações sociais, se relacionando, se comunicando, agindo conforme as regras apreendidas através dos processos de socialização. Na Psicologia Social, Mead (1972) evidenciou a relação entre o indivíduo e a sociedade, a interação social e a constituição do *self*, através de processos comunicativos embasados em identidades, aprendizagens familiares, religiosas, educacionais e outros processos de socialização.

Na Sociologia da Educação, as investigações sobre os processos de socialização e interação social, principalmente relacionados às práticas e às estratégias familiares por trás das trajetórias escolares dos indivíduos, recebem histórica atenção. As investigações sobre as desigualdades perante o ensino deixaram de se caracterizar, exclusivamente, por abordagens macrossociológicas, e passaram a aprofundar processos microssociológicos inerentes à família e à vida escolar. São pesquisadas desde as estratégias educacionais das famílias e dos indivíduos para alcançar o sucesso escolar da prole, até a fenomenologia e a etnometodologia envolvendo o cotidiano da família, da escola e da sala de aula (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Nessa direção, Lareau (2007) investigou nos Estados Unidos, nos anos 1990, através de etnografia, como a interação familiar poderia oferecer aos membros do grupo recursos materiais e simbólicos voltados à sua formação escolar. Observou um grupo de famílias de classe média, negras e brancas, identificando, entre essas, estratégias mais visíveis de racionalização da formação escolar dos filhos, por exemplo, através de atividades extraescolares, o uso adequado da linguagem, pouco envolvimento com a família estendida. Já entre as famílias da classe trabalhadora, negras e brancas, no que tange a interação com os filhos e sua formação escolar, a autora identificou a seguinte estratégia: com amor, comida, apoio, segurança os

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

filhos terão trajetórias escolares e sociais bem-sucedidas. Nesses casos, existiam poucas atividades organizadas, bastante ênfase nos talentos especiais dos filhos e ligações mais ricas e profundas com suas famílias estendidas. Lareau (2007) conclui que os pais que compartilham a mesma classe social, também compartilham maneiras semelhantes de lidar com a trajetória escolar dos filhos, independe da cor, observando, assim, semelhanças nos processos de socialização.

Lahire (1997) investigou na França, nos anos 1990, através de estudos de caso, o sucesso escolar "improvável" nos meios populares, buscando analisar processos de socialização familiar por trás dos jovens que tiveram o percurso escolar longínquo, rumo a cursos universitários prestigiados, indo além do esperado, dado seu baixo *background* familiar e social. Lahire (1997) identificou e descreveu as configurações familiares, a cultura da escrita, as condições econômicas, as formas de autoridade familiar e de investimento pedagógico. Concluiu que somente a existência objetiva de capital cultural no seio de uma família não diz nada sobre as relações sociais, a frequência das relações sociais e as maneiras através das quais se transmite (ou não) o capital cultural. A experiência de vida dos indivíduos não poderia ser deduzida do seu pertencimento a uma única coletividade ou classe social, tornando-se necessário considerar os processos de socialização e interação social.

No Brasil, Nogueira (1998, 2005, 2006, 2010) tem investigado a lógica que regula as estratégias das famílias no que tange à escolarização dos filhos, sejam as famílias das camadas populares ou mesmo as estratégias das elites. Segundo Nogueira (2005), as estratégias das famílias buscam manter ou melhorar a posição social do grupo familiar. Estariam relacionadas ao senso prático, sendo as prováveis respostas dadas pelos indivíduos e grupos segundo as suas disposições e predisposições adquiridas em seu meio social de origem. Portanto, relaciona-se ao *habitus* de classe, à posse de capitais materiais e simbólicos, sob a égide do clássico argumento bourdiesiano.

Nesse sentido, Viana (1998) analisou ao longo dos anos 1990 o sucesso escolar "inesperado" ou "estatisticamente improvável" nas camadas populares. O principal indicador de sucesso utilizado foi o acesso ao curso superior. Buscou compreender o que tornou possível uma escolarização prolongada de indivíduos cuja probabilidade de chegar à universidade é estatisticamente reduzida. Investigou universitários oriundos de famílias com dificuldades econômicas e baixo nível de escolaridade. Concluiu que famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos, de modo diferenciado, ainda que nem sempre voltado explícita e objetivamente para tal fim, ressaltando as diferenciações nos processos de socialização.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Zago (2000) também examinou aspectos da socialização familiar, sobretudo o envolvimento dos pais, especialmente das mães, nas trajetórias escolares dos filhos, nos meios populares. Sua pesquisa foi realizada entre os anos de 1991 e 1993. Em suas conclusões, aponta que a mobilização das famílias para que os filhos tenham uma trajetória escolar bem-sucedida não é o único determinante dos seus destinos escolares, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho. A mobilização das famílias não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares.

Outros autores, como Portes (2001), Piotto (2008) e Lacerda (2014), também investigaram processos de socialização e mobilização familiar nos meios populares, em direção à trajetória educacional dos filhos, chegando a resultados congruentes. Além desses, destacam-se trabalhos recentes, como aqueles que constam nos livros organizados por Romanelli, Nogueira e Zago (2013) e Piotto (2014), que demonstram as variações dos padrões atitudinais de pais e filhos conforme a classe social, o nível de instrução, o tipo de família, a divisão de papéis educativos entre pai e mãe, as relações sociais e afetivas no cotidiano da família, dentre outros aspectos em direção à realização escolar.

No presente trabalho, os processos de "socialização" representam as relações construídas face a face no contexto doméstico e extradoméstico. "Trajetórias escolares" se referem aos percursos dos indivíduos através do sistema de ensino, tanto durante o interstício de escolaridade compulsória, isto é, entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental, bem como o 1º ao 3º ano do ensino médio. Considera-se bem-sucedida a trajetória ininterrupta, sem reprovação ou evasão escolar, que não gera defasagem idade-série e eleva as probabilidades de continuidade dos estudos. O perfil investigado volta-se para alunos que percorreram a educação básica em escolas públicas de redes municipais e estaduais. As "camadas populares" são representadas por grupos sociais cujas circunstâncias gerais de inserção social apresentam limites ao acesso a melhores condições de escolarização/socialização, como origem familiar com baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade. A literatura sociológica nos ensina que a origem socioeconômica do aluno pode facilitar ou dificultar sua trajetória escolar. Fatores como as características individuais, o *background* familiar, a socialização, a interação social, a estrutura de oportunidades educacionais e a legislação, interferem nos destinos escolares dos indivíduos e grupos, assim como na produção e reprodução social das desigualdades perante o ensino.

Exposto esse quadro teórico e conceitual, o presente trabalho teve por objetivo investigar os processos de socialização associados a trajetórias escolares de alu-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nos, oriundos de famílias das camadas populares, que obtiveram sucesso escolar na educação básica. Essas trajetórias participaram da primeira coorte de alunos matriculados em uma determinada escola pública da rede municipal, totalmente submetida às leis que instituíram a matrícula obrigatória no 1º ano do ensino fundamental aos 06 anos de idade e a ampliação desta etapa para 09 anos. Logo, esses alunos ingressaram no 1º ano do ensino fundamental em 2006 e deveriam concluir essa etapa em 2014, ingressando no 1° ano do ensino médio em 2015, concluindo este nível da educação básica em 2017. Realizaram-se estudos de caso com três alunos que não foram reprovados ou evadidos ao longo do percurso, concluindo a escolarização básica na idade adequada, com sucesso.

O local e os sujeitos da pesquisa

O início das trajetórias escolares, isto é, seu ingresso no 1º ano do ensino fundamental, foi pesquisado em uma escola pública da rede municipal de uma cidade de porte médio no interior de Minas Gerais. Tal escola possui similitudes com boa parte das escolas urbanas das periferias brasileiras. Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) variou entre 4.4 (menor índice) e 6.0 (maior índice), entre 2005 e 2015, nos anos iniciais do ensino fundamental; e entre 3.3 (menor índice) e 5.2 (maior índice), entre 2005 e 2015, nos anos finais do ensino fundamental. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2015, a escola contava com, aproximadamente, 506 matrículas, 25 turmas, 11 salas de aula, 46 professores, 03 turnos de funcionamento, atuando nas modalidades pré-escola (poucas turmas), anos iniciais e finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (noturno).

A escolha desta escola se deu por suas características típicas, tendo sido selecionada para integrar a amostra do Projeto "Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil", que teve o apoio do Observatório da Educação: parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta escola apresenta potencialidades e desafios similares à boa parte das escolas de ensino fundamental de porte médio no Brasil, situada em um bairro popular, onde é possível observar as trajetórias escolares típicas das camadas populares.

A primeira fase da pesquisa investigou trajetórias escolares de todos os alunos ingressantes no primeiro ano em 2006, submetidos às leis que instituíram a matrí-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cula obrigatória no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade e a ampliação desta etapa para 9 anos. Buscou-se examinar se tais mudanças contribuíram com a regularidade da maioria das trajetórias percorridas em uma determinada escola pública, entre 2006 e 2014. Acompanharam-se os alunos através de diários de classe e atas de resultado final, monitorando a cada ano os alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos, entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental.

Assim, a partir dos resultados desse primeiro estudo longitudinal/documental, constatou-se que, no contexto investigado, dos 53 alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental em 2006, apenas 20 conseguiram concluir o 9º ano em 2014 com sucesso, ou seja, percorreram esta etapa no tempo e idade adequados, sem reprovação ou evasão. Por outro lado, identificou-se que, em 2014, quando todos os alunos monitorados deveriam concluir o 9º ano ensino fundamental, a reprovação escolar havia atingindo, pelo menos, 21 trajetórias ao longo desta etapa, sendo o ponto mais nevrálgico dos percursos escolares no contexto observado, impedindo praticamente metade dos alunos de concluir o ensino fundamental no tempo e idade adequados.

Diante dos poucos casos de sucesso, dada a massiva reprovação, bem como os múltiplos fatores que concorrem para a reprodução de desigualdades educacionais, o presente trabalho buscou identificar fatores relacionados à socialização e à interação social por trás de algumas trajetórias escolares relativamente bem-sucedidas. Nesse sentido, uma vez identificados os alunos que foram aprovados em todos os anos do ensino fundamental, do 1º ao 9º, de 2006 a 2014, rastrearam-se seus status educacionais em 2017, quando deveriam estar concluindo o 3º ano do ensino médio, realizando-se estudos de caso com alguns desses alunos sobre seus processos de socialização: objeto do presente trabalho.

Metodologia

Através de estudos de caso e histórias de vida, buscou-se examinar detalhadamente a construção de trajetórias escolares de alunos oriundos das camadas populares, no âmbito dos processos de socialização primária e secundária. Para tanto, realizaram-se entrevistas com os alunos cujas trajetórias foram bem sucedidas até o final da educação básica, atentando-se para a manifestação de fatores considerados pela literatura cientifica como determinantes dos destinos escolares, isto é: fatores individuais, como sexo e cor; fatores familiares, os quais remetem à posição social da família e à posse de capital econômico, cultural e social, como a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

escolaridade de avós, pais e irmãos, à ocupação dos avós e dos pais, ao incentivo familiar aos estudos, bem como ao acesso a oportunidades sociais, além de fatores relacionados aos processos de socialização, como a participação em grupos extrafamiliares, o ingresso no mundo do trabalho, etc.

As trajetórias foram investigadas longitudinalmente. Monitoraram-se todos os alunos da coorte selecionada a cada ano, verificando aqueles que foram aprovados, reprovados, evadidos e transferidos, com base em diários de classe e atas de resultado final. Em 2017, rastrearam-se, dentre os alunos que concluíram com sucesso o ensino fundamental em 2014, aqueles que chegaram com êxito ao 3º ano do ensino médio em 2017. Selecionaram-se 03 casos exemplares que foram entrevistados espontaneamente acerca de suas trajetórias escolares, dos atores e instituições envolvidos, as relações sociais, além de eventos marcantes em suas vidas.

Primeiro caso: Gisele[1]

Gisele ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2006, aos 7 anos de idade. Percorreu os nove anos do ensino fundamental sem ser reprovada ou evadir da escola. Gisele é do sexo feminino e se autodeclara negra. Em 2017, cursava o 3º ano do ensino médio em uma escola pública da rede estadual de ensino e não trabalhava fora de casa. Aos 18 anos, era solteira e sem filhos. Morava com o pai e o irmão caçula.

Nascida em Juiz de Fora, sua família era composta por pai, mãe e cinco irmãos, com idades de 11, 19, 20, 23 e 25 anos. Se autodeclaravam católicos. Todos nasceram em Juiz de Fora. Gisele teve contato somente com os avós paternos, que eram analfabetos – seu avô trabalhava na roça e sua avó era dona de casa. Seu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalhava como autônomo na profissão de pedreiro. Sua mãe também estudou somente até a 4ª série do ensino fundamental e trabalhava como doméstica, porém estava desempregada. Seu irmão de 11 anos de idade estava cursando o 6º ano do ensino fundamental em 2017. Sua irmã de 19 anos parou de estudar no 1º ano do ensino médio. Sua irmã de 20 anos parou de estudar na antiga 6ª série do ensino fundamental. Sua irmã de 23 anos parou de estudar no 1º ano do ensino médio. Seu irmão de 25 anos também parou de estudar na antiga 6ª série do ensino fundamental.

Gisele ingressou no primeiro período da educação infantil aos 4 anos de idade, na escola pública municipal próxima de sua residência. Aos 5 anos seguiu para o segundo período da educação infantil e aos 6 anos concluiu o terceiro período. Aos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

7 anos de idade, ingressou no 1º ano do ensino fundamental nessa mesma escola, em que permaneceu estudando até o 9º ano do ensino fundamental, concluído aos 15 anos de idade (um ano a mais em relação à idade ideal – 14 anos –, visto que ela ingressou no ensino fundamental de 9 anos aos 7 anos de idade, isto é, acima da idade ideal recomendada pelas reformas educacionais – 6 anos). Gisele nunca foi reprovada ou evadiu da escola ao longo dessa etapa, cursando o ensino regular diurno. Ao longo de sua escolarização, sua família chegou a receber Bolsa Família por um determinado tempo.

Ao concluir o ensino fundamental, Gisele ingressou no ensino médio em uma escola pública da rede estadual, situada em um bairro um pouco mais distante de sua residência. Ela e sua família consideravam essa escola de maior qualidade em relação à escola localizada no bairro em que moravam. Acreditavam que essa escola mais prestigiada aumentaria as chances de aprovação em processos seletivos para a universidade. Além disso, os amigos de seus pais também enviariam os filhos para essa escola pública considerada melhor. Assim, Gisele cursou o ensino médio pela manhã, no ensino regular. Estava matriculada no 3º ano do ensino médio em 2017, aos 18 anos de idade recém-completos.

Ao longo do ensino médio Gisele prestou o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal, módulo I e II. Ao final do ano de 2017 pretendia realizar o módulo III. Acreditava que teria nota suficiente para ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal. Também pretendia tentar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), caso não conseguisse obter nota pelo PISM para os cursos de Pedagogia ou Psicologia. Ela é inscrita no grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. Estuda em casa, por conta própria, de acordo com as tarefas diárias. Mora com o pai e o irmão mais novo, pois seus pais se divorciaram e os irmãos mais velhos são casados residindo em outros lugares. Assim, ela é encarregada das tarefas domésticas de sua casa.

A primeira atividade remunerada de Gisele foi como babá. Começou a exercer essa atividade aos 14 anos de idade, quando ainda estava terminando o ensino fundamental. Ela conta que, na época, uma amiga de sua mãe pediu para ela cuidar de seus filhos de modo remunerado. Ela aceitou, permanecendo nessa atividade até os 17 anos de idade, quando estava no final do 2º ano do ensino médio. Aos 18 anos, no 3º ano do ensino médio, dedicava-se principalmente aos estudos.

Em relação a cursos profissionalizantes, Gisele disse que chegou a ingressar em um curso de informática, porém não concluiu, pois a família não teve condições de arcar com o curso até o final. Ela também chegou a fazer cursinho em uma ins-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tituição privada, para prestar processos seletivos militares, no entanto, não chegou a realizar as provas. Segundo Gisele, inicialmente o pai arcava com o cursinho e, posteriormente, ela arrumou uma atividade remunerada para ajudar a arcar. Contudo, havia muitas taxas (como inscrições e etc.) não previstas no orçamento e, por isso, ela não realizou os exames.

Para Gisele, o maior incentivador de sua trajetória escolar era o seu pai. Caso não passasse nos processos seletivos para a universidade pública ao final de 2017, o pai tinha se oferecido para arcar com uma faculdade particular para ela não ficar um ano sem estudar. O pai não queria que a filha "perdesse um ano tentando novamente". Segundo Gisele, a mãe sempre participou de sua vida escolar, era quem ia às reuniões da escola, porém, o pai era quem ajudava com os deveres de casa. De acordo com ela, "meu pai diz que a gente tem que estudar para ser alguém na vida". Conta que o pai mantém o pulso firme com ela e o irmão mais novo, porque os outros irmãos já se afastaram da escola. Seu pai diz que: "não conseguiu estudar, mas quer que os filhos consigam". Ela diz que o pai sempre arcou com tudo dentro de suas possibilidades, como o transporte para a escola, eventos extraescolares etc.

Além do pai, Gisele contou que a mãe de seu namorado também incentivava muito seus estudos, dizendo que: "ela tinha que ser uma mulher independente". Segundo Gisele, a escola era uma de suas principais fontes de informação sobre as possibilidades de continuar os estudos. Ressaltou que os diretores e coordenadores conversavam com os alunos, indicavam processos seletivos, explicavam como conseguir isenção para a inscrição etc. Em relação aos planos para o futuro, disse que pretende concluir uma faculdade, conseguir um bom emprego, estabilizar-se e depois construir uma família.

Segundo caso: Marina

Marina, o segundo caso, ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2006, aos 7 anos de idade. Percorreu o ensino fundamental sem ser reprovada ou evadir da escola. Marina é do sexo feminino e se autodeclara parda. Em 2017 estava cursando o 3º ano do ensino médio e dedicava-se somente aos estudos. Aos 18 anos, era solteira e sem filhos. Morava com os pais.

Nascida na cidade de Juiz de Fora/MG, sua família nuclear era composta por pai, mãe e a filha única. Se autodeclaravam evangélicos. Seus avós maternos e paternos nasceram em outra cidade do estado de Minas Gerais. Seus avós maternos eram analfabetos – sua avó materna era lavadeira e seu avô materno carpinteiro e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pedreiro. Seus avós paternos estudaram até a 2ª série do ensino fundamental – sua avó paterna era dona de casa e seu avô trabalhava com gado. Sua mãe estudou até a 8ª série do ensino fundamental e trabalhava como costureira autônoma. Seu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalhava como frentista e vigia noturno.

Marina ingressou no primeiro período da educação infantil aos 3 anos de idade, em uma escola particular de tempo integral, situada no bairro vizinho ao que morava. Aos 4 anos seguiu para o segundo período e aos 5 anos de idade concluiu a educação infantil. No entanto, quando os pais de Marina foram matricular a filha no 1º ano do ensino fundamental, na escola pública municipal do bairro, uma vez que ela havia ingressado na educação infantil abaixo da idade recomendada, ela teve a sua matrícula indeferida, devido à coorte etária (idade mínima de 6 anos completos). Diante disso, a escola propôs que ela cursasse novamente o segundo período da educação infantil, até chegar à idade "adequada", e assim ela o fez.

Aos 7 anos de idade, Marina ingressou no 1º ano do ensino fundamental. Nesse momento, ela já havia cursado o segundo período da educação infantil por duas vezes e já tinha aprendido a ler e a escrever, e, até mesmo, esboçar letra cursiva, destacando-se dos colegas de turma. Segundo ela, seus pais foram chamados à escola diversas vezes, devido à filha ser adiantada em relação à turma. Marina cursou o ensino fundamental diurno e regular, sem ser reprovada ou evadir da escola, concluindo essa etapa em 2014.

Ao concluir o ensino fundamental, ela e sua família optaram por uma escola pública estadual, em suas palavras, "de maior qualidade", para cursar o ensino médio, uma vez que consideravam a escola pública estadual do bairro ruim. Contou que ela e os pais pesquisaram várias escolas, até mesmo particulares. Todavia, sua família descartou a escola particular, principalmente devido às possibilidades proporcionadas pelas políticas de cotas no ensino superior para estudantes de escolas públicas. Segundo ela, sua mãe sempre acreditou nos "nossos direitos". "A educação pública é um direito, temos que lutar".

Assim, ela foi matriculada no ensino médio na escola pública estadual considerada de maior prestígio. Ao ingressar no 1º ano do ensino médio, aos 15 anos de idade, inicialmente, Marina teve problemas de adaptação à nova escola. Disse que tinha medo, era tímida e demorou a se integrar à turma e fazer novas amizades. Posteriormente, adaptou-se. Aos 18 anos de idade, cursava o 3º ano do ensino médio, nunca foi reprovada ou evadiu da escola, cursando o ensino regular diurno. Seus pais arcavam com o transporte, visto que a escola não era tão próxima de sua residência.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ao longo do ensino médio, Marina prestou o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal. Já prestou o módulo I e II, e, em 2017, prestaria o módulo III. Ela se inscreveu no grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. No 2º ano do ensino médio ingressou em um cursinho preparatório para o PISM, o qual frequentava duas vezes por semana, em uma instituição particular. Sua mãe era quem arcava com os custos. Marina acreditava que suas notas eram adequadas e que conseguiria ingressar na universidade pública, no curso de Odontologia.

Em relação a cursos diversos, disse que fez informática, quando tinha entre 9 e 10 anos de idade. Também disse que já cursou Inglês, por dois anos, durante o ensino médio – ambos os cursos em instituições privadas, financiados pelos pais. Além desses, Marina fez cursinho para prestar o exame do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste, para o curso de Técnico de Metalurgia, porém, alegou que não era bem o que ela queria, pois visava ter tempo para estudar e ingressar na universidade. Assim, ela até obteve nota, mas não quis ingressar no curso técnico, pois, se assim fosse, ela não teria tempo para estudar para o PISM.

Segundo Marina, os pais são os maiores incentivadores de sua trajetória escolar. Além deles, ela diz ter uma amiga um pouco mais velha (que então cursava a faculdade de enfermagem na Universidade Federal), considerada uma das principais pessoas que incentiva e informava sobre as oportunidades, como o PISM e o Enem. Essa amiga é quem falava sobre a importância de fazer uma faculdade. Marina diz que é muito grata a essa amiga e que, se não fosse por ela, talvez nem estivesse na escola. Foi essa amiga quem a levou para conhecer o campus universitário.

Além da família e da amiga, Marina diz que sempre contou com o apoio de alguns professores, principalmente aqueles com quem tinha mais afinidades. Conta que teve graves problemas familiares ao final do ensino fundamental e início do ensino médio, como a depressão da mãe, problemas de saúde e violência na família, e, com isso, alguns professores específicos, dos quais ela se lembra dos respectivos nomes com carinho, foram fundamentais em ajudar a passar por esse momento difícil. Ela conta que também chegou a ter problemas na escola com outros professores, que não sabiam ou entendiam a situação pela qual ela passava.

Marina nunca exerceu atividades remuneradas, exceto algumas vezes em que vendeu pulseiras na escola durante o ensino fundamental, ou, recentemente, quando vendeu *cupcake* com sua madrinha em uma feira. Segundo ela, os pais nunca a deixaram trabalhar. Ela conta que fez a carteira de trabalho, arrumou emprego, mas os pais embargaram, pedindo para a filha única se dedicar somente aos estu-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dos. Em relação aos planos para o futuro, diz que pretende concluir a faculdade e montar seu consultório odontológico.

Terceiro caso: Pedro

O terceiro caso ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2006, aos 6 anos de idade, percorrendo o ensino fundamental sem ser reprovado ou evadir da escola. Pedro é do sexo masculino e se autodeclara negro. Em 2017, aos 17 anos de idade, estava cursando o 3º ano do ensino médio e trabalhava como auxiliar de transporte escolar. Era solteiro e sem filhos. Morava com o pai, a mãe e os irmãos.

Nascido em Juiz de Fora, sua família nuclear era composta por pai, mãe, um irmão de 14 anos e uma irmã de 24 anos de idade. Sua família se autodeclarava católica. Seus avós paternos nasceram em Juiz de Fora. Sua avó paterna estudou até o ensino médio e trabalhou como cozinheira e faxineira. Seu avô paterno era trabalhador rural e Pedro não sabe sua escolaridade. Sua avó materna nasceu no estado da Bahia, era analfabeta e dona de casa. Pedro não teve contato com o seu avô materno. Seu pai nasceu em Juiz de Fora, estudou até o 2º ano do ensino médio e trabalhava como técnico de purificadores. Sua mãe nasceu no estado da Bahia, estudou até a 7ª série do ensino fundamental e trabalhava como copeira, porém estava afastada devido a problemas de saúde. Pedro possui um irmão de 14 anos, que, em 2017, estava cursando o 8º ano do ensino fundamental, e uma irmã de 24 anos, formada em direito, cursado em uma faculdade particular.

Aos 3 anos de idade, Pedro ingressou em uma creche pública no bairro vizinho. Aos 4 anos de idade, ingressou no primeiro período da educação infantil, na escola pública municipal do bairro. Aos 6 anos de idade, ingressou no 1º ano do ensino fundamental nessa mesma escola. Cursou essa etapa no ensino regular diurno, sem ser reprovado ou evadir da escola, concluindo em 2014, aos 14 anos de idade. Ao concluir o ensino fundamental na escola pública municipal próxima de sua residência, Pedro e sua família prefiram uma escola pública estadual situada em outro bairro, com o ensino considerado "mais forte", para ele cursar o ensino médio, pois a escola do bairro era considerada muito precária. Contudo, também alegou que sua irmã estudou na escola do bairro e foi para a faculdade. Além disso, diz ter escolhido a "escola melhor", porque seus amigos iriam estudar lá. Durante certo período de sua escolarização, seus pais receberam Bolsa Família.

Aos 15 anos de idade Pedro ingressou no 1º ano ensino médio e, aos 17 anos, estava cursando o 3ª ano. Nunca foi reprovado ou evadiu da escola, estudando no

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ensino regular diurno. Pedro diz que sempre foi um aluno "bagunceiro", que gostava de conversar com os colegas durante as aulas, mas que sempre foi compromissado com a escola e não gostava de tirar notas vermelhas. Segundo ele, "deve ser horrível repetir um ano inteiro". Ao longo do ensino médio, prestou o PISM I e II e, em 2017, prestaria o módulo III. Porém, alega que suas notas não são seriam suficientes para o curso que optou de Engenharia de Produção. Além disso, também pretendia prestar o Exame Nacional do Ensino Médio. Pedro é inscrito no grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. Segundo ele, caso não consiga ingressar pelo PISM, continuará tentando ingressar na universidade pública pelo Enem e, talvez, fará cursinho preparatório.

Pedro começou a exercer atividade remunerada durante o 2º ano do ensino médio. Alegou que começou a trabalhar não porque precisava ajudar em casa, mas para ter o próprio dinheiro. Seu pai incentivava o trabalho. Sua primeira atividade remunerada, na qual permanecia atuando, era de auxiliar de transporte escolar, exercida em meio turno, depois da escola. Durante o ensino médio, fez um curso profissionalizante de elétrica automotiva, em uma instituição particular. O pai foi quem ofereceu a oportunidade e arcou financeiramente com o curso. Pedro pretendia procurar um emprego na área no próximo ano, quando completasse 18 anos de idade. Em relação a outros cursos, conta que, durante a infância e adolescência, fez escolinha de futebol e aulas de Muay Thai, ambas em instituições privadas. O pai sempre financiou suas atividades.

Segundo Pedro, o pai é o maior incentivador de sua trajetória escolar. Segundo ele, seu pai sempre diz: "se não estudar, vai levar uma coça". A mãe também incentivava a sua trajetória escolar. A mãe era quem ia às reuniões escolares, pois o emprego do pai era menos flexível em termos de horário. Pedro conta que seu pai diz: "você precisa estudar para não ficar igual a mim, trabalhando muito em um trabalho cansativo. Tem que estudar para ter um futuro melhor". Os pais o incentivavam a cursar uma faculdade e buscavam se informar sobre as oportunidades, por exemplo, sobre o PISM e o Enem. De acordo com Pedro, "Deus e a batalha dos pais no dia a dia são seus principais motivadores".

Em 2018, Pedro pretendia se alistar no serviço militar, uma vez que completaria 18 anos. Ele quer servir, pois o seu pai já serviu e diz que: "é bom para aprender a ter mais disciplina". Pedro também vislumbrava a carreira militar e, ao final de 2017, prestaria o exame da ESA (Escola de Sargentos das Armas). Ele estudava em casa por conta própria, depois do trabalho, porém contou que chegava em casa cansado e queria fazer outras coisas, por exemplo, navegar na internet. Caso não

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

passasse, no ano seguinte tentaria novamente. Em suas palavras o plano é "trabalhar, porque não tem outro jeito, e continuar tentando o Enem".

Discussão sobre os casos e seus processos de socialização e interação social

Os casos analisados representam trajetórias escolares de jovens nascidos em famílias de camadas populares. No entanto, apesar de semelhanças econômicas, sociais e culturais entre as famílias, essas desenvolvem diferentes maneiras de enfrentar as adversidades sociais relacionadas à origem. Em função de experiências próprias, as famílias desenvolveram estratégias originais de motivar e supervisionar a trajetória escolar dos filhos, guardando traços comuns de um *ethos* que valoriza a educação, a disciplina e as perspectivas de realização em longo prazo, principalmente quando os filhos se mostram propensos. Em todos os processos de socialização familiar, foi possível perceber indícios de que os pais transmitem, dentro de suas limitações, a importância da educação para o futuro dos filhos para, pelo menos, conseguirem "um bom emprego" e "ser alguém na vida". Todos os casos entrevistados mencionaram a importância que a família atribui à educação, mesmo sem possuir altos níveis de escolaridade.

Diante do reconhecimento da importância da educação, pode-se dizer que as famílias avaliam os benefícios futuros (longo prazo) da educação, buscando investir, dentro de suas possibilidades, também em cursos profissionalizantes, preparatórios para processos seletivos, e atividades de outras naturezas, tais como esportes, almejando melhorar a formação e inserção social dos filhos, somando-se a isso o almejado diploma de nível superior. De um modo ou de outro, os investimentos familiares em cursos profissionalizantes e de outras naturezas proporcionam ambientes diferenciados de socialização, que agregaram valores, motivações, expectativas, hábitos, atitudes e habilidades aos filhos. O núcleo familiar, principalmente os pais, em todos os casos são apontados como os maiores incentivadores e financiadores da trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa. Processos de socialização extrafamiliar e a interação social com amigos, vizinhos, namorados e outras pessoas, que incentivam a educação, também ajudaram a direcionar suas trajetórias.

Destaca-se também a forma como é gerido o ingresso no mundo do trabalho. Dentre os três casos examinados, dois já haviam exercido atividade remunerada extrafamiliar, exceto aquele que era filho único, cujos pais não permitiam o trabalho extradoméstico. Os demais começaram a exercer atividades remuneradas fora de casa durante o ensino fundamental e o ensino médio, mas sem que com-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

prometesse nem prejudicasse os estudos. O exercício de atividades remuneradas é justificado pela necessidade de ter o próprio dinheiro, ter um poder de consumo que a família não tem condições de proporcionar, dada a sua situação econômica e social. O ingresso no mundo do trabalho foi relativamente precoce, mas em tempo parcial e sem comprometer a escola, que continuou sendo prioritária. Aparece como alternativa para preencher o tempo livre, como atividade que agrega disciplina, socialização com pessoas mais maduras e o uso das habilidades e competências aprendidas na escola. "No tipo ideal", nessa idade os jovens deveriam se dedicar somente aos estudos; mas, nesses casos, foi algo complementar e mutuamente reforçado. Nota-se também que aconteceu informalmente, isto é, a atividade é desempenhada junto a um parente ou conhecido, por contrato somente verbal, com baixa remuneração, mas relevante por razões simbólicas.

Quanto à estrutura de oportunidades educacionais e sociais, destaca-se que as políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior aparecem em evidência em todos os casos examinados, que usufruíram da ampliação do acesso em função de cotas sociais e raciais. Dentre as políticas sociais, também se destaca a Bolsa Família. Em todos os casos, essas políticas se revelaram importantes para as famílias, para a continuidade educacional e um possível acesso à educação superior. Evidencia-se que jovens das camadas populares têm aspirações educacionais elevadas. Porém, são historicamente escassas as oportunidades. Quando surgem, elas se tornam objeto de intenso desejo e projetos de vida de vários estratos populares.

Dentre as desigualdades que caracterizam a estrutura da sociedade brasileira, quando se inclui o recorte racial, seus contornos se tornam mais severos. Diante disso, no que tange ao acesso à educação superior, os debates públicos sobre as ações afirmativas têm sido polêmicos, gerando extensa produção acadêmica, tanto sobre os princípios das ações afirmativas, como sobre os processos de implantação das políticas de cotas nas instituições de ensino superior e os resultados dessa medida. As cotas nas universidades públicas se justificam a partir da extrema desigualdade racial existente no país, principalmente no que se refere ao acesso ao ensino superior, dadas, dentre outras coisas, a herança escravocrata, a manutenção dos privilégios de classe, o investimento tardio na educação pública, bem como o desigual acesso à estrutura de oportunidades, que caracteriza a sociedade brasileira. Assim, nos últimos anos, tem-se discutido de forma mais efetiva a implantação de políticas sociais que visam a minimizar um quadro considerado inaceitável para um país como o Brasil (LIMA, 2010, 2012).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Por fim, observou-se que, por trás de trajetórias escolares bem sucedidas entre alunos das camadas populares, além dos processos de socialização e interação familiar mais conhecidos, descritos e analisados, somam-se outros processos sociais (GRANOVETTER, 1983), como oportunidades franqueadas por novas políticas públicas, além das experiências singulares como a forma de inserção no mercado de trabalho, relacionamentos afetivos motivadores e a interação social positiva com parentes, amigos, vizinhos e outros que incentivam a educação. Todos eles participam, de maneiras mais sutis ou mais proeminentes, do processo de construção dessas trajetórias escolares de sucesso.

Considerações finais

Este trabalho investigou processos de socialização associados a trajetórias escolares de sucesso, entre alunos provenientes das camadas populares. Foi privilegiada a geração escolar 2006, que deveria concluir o 3º ano do ensino médio em 2017. Realizaram-se estudos de caso com três alunos selecionados desta coorte que foram aprovados continuamente do ensino fundamental ao ensino médio, representando exceções. Observou-se que processos de socialização favoráveis concorreram para o êxito dessas trajetórias. Foi possível identificar que, na socialização primária, apesar da baixa escolaridade e condições socioeconômicas da família, sobressaem-se os incentivos verbais, projeções de expectativas e diálogos relacionados à educação dos filhos, bem como a explícita crença na importância da escola para o futuro dos mesmos. A memorização/interiorização desses valores fica evidente nas falas dos entrevistados. Nesse sentido, a interação familiar através do acompanhamento da vida escolar dos filhos se mostra crucial. Acrescentam-se os financiamentos de atividades educacionais extras, dentro das possibilidades de cada família, através de cursos diversos, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades técnicas e pessoais, colaborando para uma inserção social mais promissora.

Nota-se também que, nos processos de socialização, as famílias e os indivíduos cultivam semelhanças e singularidades em suas maneiras de conduzir os processos educativos, com aspirações próprias e motivações ímpares. Destaca-se que as oportunidades proporcionadas pelo núcleo familiar (materiais e simbólicas) são extremamente importantes e grandes diferenciais nas trajetórias. Somam-se a elas as oportunidades educacionais viabilizadas por meio de políticas públicas, fundamentais para garantir o acesso educacional para aqueles que estão em condições desvantajosas. Assim, conclui-se que, apesar do *background* social dizer muito sobre

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

os processos de construção de trajetórias escolares, também se tornou necessário considerar os processos de socialização primária e secundária como capazes de reverter ciclos reprodutores negativos e transmitir valores positivos relacionados à educação e aos seus benefícios.

Nota

[1] Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados, o anonimato dos envolvidos, a confidencialidade dos dados privados e o uso estritamente ético e acadêmico das informações.

Referências

BOUDON, R. *L'inégalité des chances*: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris: Armand Colin, 1973.

BOUDON, R. *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Reproduction*: Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. *La distinction*: critique sociale du jugement. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm Acesso 20/05/2017. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental De Nove Anos – Orientações Gerais. Brasília/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

CASTRO, V. G.; TAVARES JR., F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. *Educação e Realidade*, *Porto Alegre*, *v. 41*, n. 1, *p. 239-258*, jan./mar. *2016.*

DAYRELL, J. T; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407- 423, abr./jun. 2016.

DURKHEIM, E. A Educação Como Processo Socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. *In*: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. (org.). *Educação e Sociedade*: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. p. 34-48.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, *n. 33*, p. 1-10, *jan./mar. 1987.*

FORQUIN, J. C. *Sociologia da Educação*: 10 anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação*: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GRANOVETTER, Mark. The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, New Haven, v. 1, p. 201-233, 1983.

HATTIE, J. *Visible learning*: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.

HATTIE, J. *Visible learning for teachers*. New York: Routledge, 2012.

HIRSCH, F. *Social Limits to Growth*. London: Routledge; Kegan Paul, 1976.

JENCKS, C. *et al*. *Inequality:* a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books, 1972.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência ao Longo das Décadas. *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 06, p. 55-62, jan./mar. 1995.

LACERDA, W. M. G. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). *In*: PIOTTO, D. C. (org.). *Camadas Populares e universidades públicas*: trajetórias e experiência escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 45-88.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em Famílias Negras e Brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, *n. 46*, p. *13-82*, dez. *2007.*

LIMA, M. Acesso à universidade e mercado de trabalho: o desafio das políticas de inclusão. *In*: MARTINS, H.; COLLADO, P. (org.). *Trabalho e sindicalismo no Brasil e Argentina*. São Paulo: Hucitec; Mendonza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012. p. 91-111.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010.

MEAD, G. H. *Mind*, *self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.

NOGUEIRA, C. M. M.; FORTES, M. F. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 3, n. 02, p. 57-74, 2004.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 07, p. 42-56, 1998.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, p. 155-169, 2006.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

NOGUEIRA, M. A. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 01, p. 213-231, jan./jun. 2010.

PIOTTO, D. C. *Camadas populares* e universidades *públicas*: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João Editores, *2014*.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG*: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. *Família e escola*: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVELI, E. L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan./jun. 2008.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da Sociologia*: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: algumas condições de possibilidades. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jul. 2000.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Interação em mídias sociais e socialização: algumas interfaces

Interaction in social media and socialization: some interfaces

Interacción en medios sociales digitales y socialización: algunas conexiones

Karina Marcon[*]
Cristiane Koehler[**]

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre as tecnologias digitais de rede e as mídias sociais como dispositivos para um convívio sociointelectual entre os sujeitos em interação. Discutem-se os paradigmas comunicacionais de massa e de rede no contexto das mídias sociais, suas potencialidades para os processos comunicacionais, a abertura dos polos de emissão de mensagens e a possibilidade de o sujeito participar de forma mais efetiva nos processos comunicativos. Analisa-se a coexistência desses dois paradigmas comunicacionais em um contexto de convergência midiática, no qual as relações sociais acontecem com diferentes formatos de mídias, potencializando a interação social entre os sujeitos acerca dos conteúdos midiáticos decorrentes dessas inter-relações. Apresenta-se, ainda, o conceito de interação social em rede e sua atuação na natureza das relações entre os sujeitos envolvidos no sistema comunicacional, buscando exprimir como o processo comunicacional se constitui em um contexto de rede. A interação social em rede somente acontece em tecnologias digitais que disponibilizam recursos tecnológicos nos quais os sujeitos possam estabelecer conexões sociais.

Palavras-chave: mídias sociais; redes sociais; interação social; interação em rede.

Abstract

This article presents a discussion on digital network technologies and social media as devices for a social-intellectual conviviality between subjects in interaction. Mass and network communication paradigms are discussed in the context of social media, their potential for communicational processes, the opening of message emission poles and the possibility for the subject to participate more effectively in communicative processes. The coexistence of these two communicational paradigms is analyzed in a context of media convergence, in which social relations happen with different media formats, enhancing the social interaction between subjects about the media content resulting from these interrelations. It also presents the concept of social interaction in a network and its role in the nature of the relationships between the subjects involved in the communicational system, seeking to express how the communicational process is constituted in a network context. Social network interaction only occurs in digital technologies that provide technological resources in which the subjects can establish social connections.

Keywords: social media; social networks; social interaction; network interaction.

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 16/12/2020
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.12973

[*] Mestre em Educação pela UPF; doutora em Educação pela UFRGS. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – Profei/Udesc. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3842-5296. E-mail: karina.marcon@udesc.br
[**] Mestrado em Ciência da Computação (UFSC). Doutorado e pós-doutorado em Informática na Educação (PGIE/UFRGS). Professora Adjunta I da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Instituto de Educação, da área de Tecnologias Educacionais. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-3685-0579. E-mail: cristiane.koehler@ufmt.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este texto se presenta una discusión sobre las tecnologías digitales de red y los medios sociales como dispositivos de convivencia socio-intelectual entre los sujetos en interacción. Se argumenta acerca de los paradigmas comunicacionales de masa y de red en el contexto de los medios sociales, sus potencialidades para los procesos comunicacionales, la apertura de los polos de emisión de mensajes y la posibilidad del sujeto participar de forma constante en los procesos comunicativos. Se analiza la coexistencia de estos dos paradigmas comunicacionales en un contexto de convergencia mediática, en el que las relaciones sociales ocurren con diferentes formatos de medios, potenciando la interacción social entre los sujetos sobre los contenidos mediáticos de estas interrelaciones. Se presenta, aún, el concepto de interacción social en red y su actuación en la naturaleza de las relaciones entre sujetos concernidos en el sistema comunicacional, buscando argumentar como el proceso comunicacional se constituye en un contexto de red. La interacción social en red sólo ocurre en tecnologías digitales que cuentan con recursos tecnológicos en los cuales los sujetos puedan establecer conexiones sociales.

Palabras-clave: medios sociales digitales; redes sociales; interacción social; interacción en red.

Introdução

O avanço tecnológico impulsionou uma transformação midiática, ocasionando novas formas de pensar e fazer comunicação. Em virtude da convergência entre as telecomunicações e os computadores houve uma ressignificação dos processos comunicativos, que deixam de ser unidirecionais e analógicos, reconfigurados por ações e sistemas que anulam a distância e o tempo, redimensionando a capacidade comunicacional e tornando o homem capaz de participar de processos comunicativos até então impensáveis (MARCON, 2008).

A partir do reconhecimento desse contexto social, Jenkins (2009, p. 29) nos coloca a pensar sobre a cultura da convergência, "[...] onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis". Diferente do que acontecia com os meios de comunicação de massa, chamados por Jenkins (2009) de velhas mídias, percebemos que existe uma descentralização do poder midiático, antes concentrado nos produtores. Agora, produtores e consumidores articulam-se entre si, e não se faz mais mídia sem que o papel ativo do consumidor seja considerado.

O argumento de Jenkins (2009) é que a convergência não pode ser compreendida somente como um processo tecnológico que unifica múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. "Em vez disso, a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos" (JENKINS, 2009, p. 29-30). Em outras palavras, diz respeito principalmente à relação dos se-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

res humanos com os diferentes formatos de mídias e às interações entre os sujeitos acerca dos conteúdos midiáticos decorrentes dessas inter-relações.

Jenkins (2009) entende que a convergência não advém por meio de aparelhos, por mais sofisticados que sejam. A convergência acontece dentro do cérebro do consumidor individual e em suas interações sociais com outros. Considerando a expressão inteligência coletiva cunhada por Pierre Lévy, o autor propõe que o consumo se tornou um processo coletivo: "nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático" (JENKINS, 2009, p. 30).

Na concepção de Jenkins (2009), o pensamento convergente implica diretamente no remodelamento da própria cultura. Lemos (2003) já argumentava que o avanço tecnológico provocou um atravessamento das tecnologias na cultura contemporânea, caracterizando e impulsionando o desenvolvimento da cibercultura, ou seja, a cultura contemporânea marcada pela presença das tecnologias digitais de rede.

Essa nova dinâmica instituída pelas mídias digitais é totalmente diversa dos meios de comunicação analógicos. Kirkwood (2006) atenta que os sujeitos dispensam muito tempo criando conteúdos para sites e comunidades das quais fazem parte, mantém blogs, fazem filmes, disponibilizam links, escrevem resenhas, compartilham informações, formam comunidades. Ainda, a autora ressalta que eles fazem isso por vontade própria, unicamente através da sua motivação, para atestar, confirmar, estabelecer uma presença online e para desenvolver redes sociais e pertencer e participar de comunidades significativas. Podemos considerar isso como um movimento intensificado principalmente a partir da virtualização do conhecimento e da convergência midiática.

É a partir deste contexto que propomos neste trabalho a discussão sobre o potencial das mídias sociais para a socialização dos sujeitos, considerando que esses espaços de circulação social materializam a diversificação e alternância entre os papéis de emissão e recepção nos processos comunicativos. Para isso, em um primeiro momento estabelecemos diferenças entre dois paradigmas comunicacionais que coexistem, o paradigma das mídias de massa e o paradigma das redes. Na sequência, buscamos contextualizar as diferenças entre mídias sociais e redes sociais, para então trazer à discussão a interação social nos sites de redes sociais, bem como as relações que se estabelecem entre as mídias sociais e a socialização nesse contexto sociotécnico digital.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Paradigma comunicacional das mídias de massa e paradigma comunicacional das redes

Por muito tempo, em relação à mídia, o ser humano esteve imerso em uma cultura de passividade e reprodução, uma vez que os processos tecnológicos e midiáticos existentes impossibilitavam uma participação mais efetiva do sujeito nos processos comunicativos. Por possuir um modelo comunicacional unidirecional, de *um* para *todos*, os processos de comunicação de massa são previamente estabelecidos dentro de uma estrutura comunicacional emissor-meio-mensagem-receptor, paradigma de transmissão de mensagens que busca atingir o maior número possível de pessoas.

Os meios de comunicação de massa (MCM) suportam processos de comunicação nos quais não há trocas nem interação entre os usuários e emissores das mensagens, e, uma vez que possuem grande alcance na audiência, procuram perpetuar a condição de consumidores aos sujeitos, seja de bens privados ou de concepções (CANCLINI, 2001). A comunicação midiática incita, entre produtos e serviços, estilos de vida, culturas e ideais. É nesse sentido que Canclini (1998, p.05) afirma que "[...] o rádio e a televisão se tornaram veículos de massa, desde meados do século, e homogeneizaram o desenvolvimento cultural, imprimiram seu estilo comunicativo a muitas interações sociais e se converteram no cenário decisivo para a constituição da vida pública".

Para Stuart Hall (2003), a mensagem pode ter várias leituras e entendimentos porque, muito além da mensagem e seu real significado, existe um complexo eixo de percepções emocionais, ideológicas ou comportamentais, que se encontram entre a mensagem e seu receptor. Por mais que se saiba que a recepção de mensagens não é, em sua totalidade, passiva – uma vez que cada ser humano é singular e as interpreta de forma diferenciada (HALL, 2003) – é importante salientar que diante dos meios de comunicação de massa o indivíduo não possui interatividade, ou possui interatividade limitada. Nas mídias de massa, o *feedback* – canal de retorno – é restrito e não estimula a participação.

Apesar dos ruídos que podem existir entre o receptor e a mensagem destinada a ele, a mensagem pode modificar comportamentos e influenciar as pessoas. A todo instante os sujeitos são bombardeados por publicidade e propaganda nos meios de comunicação de massa e na internet, ofertando status, sensação de pertencimento, ideais, realização de sonhos e, desta forma, ampliando as portas para o consumo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Neste mesmo contexto, se por um lado os meios de comunicação de massa instituem um contexto de verticalidade e massificação, por outro as tecnologias de rede possuem potencial para uma ressignificação dessa lógica e dessa postura. Tal mudança é possível a partir do momento em que essas informações deixam de ser centralizadas, passando a ser de domínio de participação pública.

A internet, segundo Castells (2005), tem uma lógica reticular, e deve ser considerada uma *revolução* e não uma *evolução* dos suportes comunicacionais. Neste sentido, há a possibilidade do rompimento de um paradigma, que antes era vertical, passando para uma lógica reticular, em que se potencializam a autoria, a colaboração, a reflexão conjunta e crítica sobre as mensagens e a construção de caminhos de sistematização e contraposição das informações.

Surge, portanto, a necessidade de inclusão do cidadão nessa dinâmica das tecnologias de rede, mas numa perspectiva de rompimento com a lógica globalizada e mercantilista dos meios de comunicação de massa. Com as tecnologias de rede o cidadão tem o potencial de participar, compartilhar, interagir, pois, dessa lógica de redes, emerge um processo diferenciado daquele apresentado até o momento, que potencializa espaços comunicativos até então inexistentes.

Ampliam-se as fontes de informação e rompe-se gradativamente com o poder antes exercido somente pelos meios de comunicação de massa. Castells (1999, p. 298-299) expõe que "[...] a explosão das telecomunicações e o desenvolvimento dos sistemas de transmissão a cabo viabilizaram o surgimento de um poder de transmissão e difusão de informações sem precedentes [...]".

Essas são características de uma sociedade que possui sua vivência ajustada pelas tecnologias digitais e que foi denominada por Castells como "sociedade em rede". O autor considera que a sociedade em rede é aquela "cuja estrutura social foi construída em torno de redes de informação a partir da tecnologia de informação microeletrônica estruturada na internet" (CASTELLS, 2005, p. 87). Nessa sociedade em rede, redimensionam-se todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, uma vez que os mesmos são ressignificados pelas tecnologias digitais. A coletividade participa de um processo no qual as tecnologias são integrantes do seu desenvolvimento, pois caracterizam uma situação de "conectividade generalizada" (LEMOS, 2003) que atinge todos os setores, criando uma cultura de rede apresentada em diferentes manifestações.

Na linha de raciocínio traçada até aqui, surge, então, uma relação da sociedade com as tecnologias de rede, a chamada cibercultura, caracterizada como "a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais" (LEMOS, 2003). Poten-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cialmente, permite o rompimento da verticalidade imposta durante muito tempo pelas mídias de comunicação de massa, possibilitando ao indivíduo a interação com processos comunicacionais que superam os meios convencionais de comunicação, pois potencializam a abertura dos polos de emissão de mensagem.

Aquele que, antes, era espectador, passa a interagir com os meios. As mesmas tecnologias que potencializam a dinâmica da globalização suportam essa nova configuração social denominada cibercultura. A cibercultura nasce com as tecnologias de rede, sendo fruto de um trabalho cooperativo em âmbito planetário. Nela há um livre e fácil acesso à informação, um processo que está em constante renovação. Diante disso, aponta-se para a relação das tecnologias digitais de rede com os diversos saberes, ou, como Lévy (2003, p. 28) menciona, com a inteligência coletiva, entendida como "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". O autor complementa que esta é uma inteligência distribuída em toda a parte porque ninguém sabe de tudo, todos sabem de alguma coisa e todo o saber está na humanidade. Na coordenação das inteligências em tempo real, os acontecimentos, as decisões, as ações e as pessoas estariam situados nos mapas dinâmicos de um contexto comum, e transformariam, continuamente, o universo virtual em que adquirem sentido (LÉVY, 2003, p. 29).

Na dimensão da cibercultura, como aponta Lévy (2003, p. 30), "deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social [...]". Frente a isso, é necessário salientar que essas potencialidades reticulares portadas pelas tecnologias de rede – nas quais há diferentes formas de troca de informações, de dados, de arquivos – possibilitam descentralizar o poder comunicacional que antes existia com os meios de massa e apontam caminhos para que essas inteligências individuais compartilhadas, constituam, efetivamente, a inteligência coletiva, pois não há detentores do conhecimento uma vez que ele se torna universal. Lemos (2004, p. 13) evidencia essa característica ao afirmar que:

> A cibercultura, esse conjunto de processos tecnológicos, midiáticos e sociais emergentes a partir da década de 70 do século passado com a convergência das telecomunicações, da informática e da sociabilidade contracultural da época (Breton, 1990; Castells, 1996), tem enriquecido a diversidade cultural mundial e proporcionado a emergência de culturas locais em meio ao global supostamente homogeneizante. Uma das principais características dessa cibercultura planetária é o compartilhamento de arquivos, música, fotos, filmes, etc., construindo processos coletivos.

Nesse âmbito, a cibercultura propõe uma emergência das culturas locais em âmbito global. São esferas menores da sociedade que, agora, podem compartilhar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

informações e fazerem-se ver no tempo e no espaço mundial. O potencial da cibercultura possui uma reversão da lógica global centralizadora, pois os limites geográficos deixam de ser limitantes e condicionantes.

Essa desterritorialização proporcionada pela cibercultura possibilita diferentes trocas sociais, que são caracterizadas por diversos formatos de ambientes: fóruns, sites, blogs, sites de relacionamento, jogos eletrônicos, mídias sociais, sistemas de comunicação instantânea, entre outros. Independentemente de etnia, nacionalidade, cultura, sexo, idade, classe econômica ou qualquer outra característica que possa vir a tornar o ser humano excludente ou excluído, a cibercultura torna global o que antes era somente local. Os processos de territorializações, de acordo com Lemos (2007, p. 03), demonstram que:

> A compressão do espaço-tempo institui o "tempo real" e a possibilidade de acesso a informações em todos os espaços do globo. O desencaixe nos permite vivenciar processos globais não enraizados na nossa tradição cultural. As mídias eletrônicas criam assim processos desterritorializantes em níveis político, econômico, social, cultural e subjetivo.

Essas mídias que desterritorializam possibilitam também a criação de novos territórios, em um processo de reterritorialização. Se "toda territorialização é uma significação do território (político, econômico, simbólico, subjetivo) e toda desterritorialização, re-significação, formas de combate à inscrição da vida em um 'terroir', linhas de fuga" (LEMOS, 2007, p. 04), a reterritorialização é a possibilidade que o sujeito tem, no ciberespaço, de encontrar algo que o remeta ao seu próprio território – através de *blog*, e-mail, sistema de posicionamento global (GPS) – enfim, qualquer situação na qual tenha referências e localização próprias.

O ciberespaço tem sua essência em uma lógica participativa e colaborativa de comunicação, que se dá através do contato, de trocas e de socialização. São milhares de pessoas que se constituem em nós da rede de comunicação, que têm a possibilidade de disponibilizar e produzir informações. Como revela Lévy (1999, p. 111), "[...] essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de 'universal sem totalidade'. Constitui a essência paradoxal da cibercultura".

Esse novo espaço não está vinculado ao tempo e ao local, pois é instituído a partir da anulação das distâncias, que institui o tempo real. Para fazer parte do ciberespaço basta estar conectado à rede, uma vez que independe dos limites geográficos e temporais, desvinculando a necessidade da presença física para o estabelecimento de processos comunicacionais. Esse ambiente criado com a cibercultura potencializa a dinâmica cultural, como aponta Lemos (2004, p. 11):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] a cibercultura potencializa aquilo que é próprio de toda dinâmica cultural, a saber o compartilhamento, a distribuição, a cooperação, a apropriação dos bens simbólicos. Não existe propriedade privada no campo da cultura já que esta se constitui por intercruzamentos e mútuas influências.

Com a liberação dos polos de emissão, uma das leis da cibercultura, segundo Lemos, o ser humano e as práticas comunicacionais potencializam-se a produzir nessas trocas sociais. Tais mudanças imbricam-se nas concepções vigentes sobre as estruturas e o funcionamento da subjetividade humana, sendo "[...] usuários interagentes de redes abertas e sem centro, nas quais 'os sujeitos se tornam cada vez mais instáveis, múltiplos e difusos'" (RÜDIGER, 2002, p. 100). É uma ação que pode ser considerada democrática frente ao decurso da globalização, que até então se presencia, tratando-se, talvez, de uma das facetas mais interessantes do processo. Como aborda Lemos (2004, p. 13):

> A riqueza de qualquer sociedade sempre está ligada à complexidade de sua cultura, isto é, à força do seu poder criativo e empreendedor. A comunicação, neste sentido, é a forma pela qual uma sociedade põe em marcha e intercambia o conjunto de seus empreendimentos, sejam eles artísticos, sociais, políticos, científicos ou técnicos. Uma cultura complexa é uma cultura plural, aberta, circulando livremente pelo corpo social. A criatividade está na originalidade da circulação de diversas formas culturais, incluindo aí sua riqueza artística e intelectual, seu habitus social, sua criatividade simbólica, imaginária, científica e técnica.

Essas capacidades comunicativas que se expandem na cibercultura são resultados de processos que englobam múltiplas influências, daí o destaque reservado ao potencial da cibercultura em processos comunicativos, pois, efetivamente, há um amplo enriquecimento cultural e uma intensa troca de conhecimentos. Lemos (2007, p. 14-15) expõe claramente a ideia comunicacional da internet:

> [...] menos do que uma nova mídia como os *mass media* (jornais, rádio, tv...), devemos pensar o ciberespaço como um ambiente midiático, como uma incubadora midiática onde formas comunicativas surgem a cada dia (chat, icq, fóruns, e-mail, blogs, web, etc.). A partir deste ponto de vista, podemos afirmar que o ciberespaço é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo cultural, modulador de novas identidades e formas culturais.

Esse novo espaço de comunicação e interação surgido com a internet – e aqui denominado ciberespaço – ao lado dessas diferentes formas comunicacionais, potencializa o surgimento de processos interativos de tempo real, na qual a troca e a fusão de informações demonstram a diversidade e o potencial comunicacional que a rede possui. Esse processo de troca também é analisado por Lemos. Para o autor, como meio,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] a internet problematiza a forma midiática massiva de divulgação cultural. Ela é o foco de irradiação de informação, conhecimento e troca de mensagens entre pessoas ao redor do mundo, abrindo o pólo da emissão. Com a cibercultura trata-se efetivamente da emergência de uma liberação do pólo da emissão (a emissão no ciberespaço não é controlada centralmente; todos podem emitir), e é essa liberação que, em nossa hipótese, vai marcar a cultura de rede contemporânea em suas mais diversas manifestações [...] (LEMOS, 2004, p. 15, grifo do autor).

Na internet não existe um controle sobre as informações, não há uma centralização, e tal situação é clara nesses espaços de interatividade. Todos são receptores e emissores, não havendo limites pré-estabelecidos para isso, o que demarca a cultura contemporânea, a cultura de rede, na qual o formato tradicional de comunicação – emissor-meio-mensagem-receptor – desestabiliza-se. As mídias sociais materializam, nesse contexto, essa diversificação e alternância entre os papéis de emissão e recepção nos processos comunicativos, discussão que aprofundaremos a seguir.

Mídias sociais e redes sociais

Desde que o surgimento da Web 2.0, temos acesso a uma infinidade de possibilidades comunicativas que até então não tínhamos conhecimento. Lemos (2010) já dizia que a Web 2.0 proporciona que os sujeitos deixem de ser apenas passivos diante de uma notícia, e passem a ser ativos, comentando, compartilhando, interagindo e publicando as suas ideias. Essa possibilidade de comunicação advinda dos recursos da Web 2.0 altera, significativamente, as interações sociais entre as pessoas simplesmente pelo fato de que deixamos apenas de consumir informações, passamos a produzi-las e a compartilhá-las.

Segundo Recuero (2009), os sites de redes sociais, também chamados de "redes sociais na internet", "*websites* de redes sociais", ou mais comumente, chamados de "mídias sociais", são sites disponíveis na Web 2.0 que possibilitam a criação de um perfil, com *login* e senha pessoal, em que os usuários podem encontrar pessoas e adicioná-las como uma conexão a sua rede social. Estes sites permitem a visualização do que as pessoas compartilham e a relação que as pessoas têm entre si, isto é, "quem é amigo de quem". Os usuários destes sites de redes sociais compartilham mensagens e todas as pessoas com as quais este usuário tem uma relação social no site poderão visualizar os seus compartilhamentos.

Recuero (2009, p. 102) explica que "os sites de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na internet", porque é a partir destes

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sites que conseguimos visualizar a representação gráfica da nossa própria rede social. Boyd e Ellison (2007) afirmam que os sites de redes sociais são serviços baseados na Web que permitem aos indivíduos construir um perfil ou página pessoal que podem ser públicos ou privados. No entanto, os sites de redes sociais, também permitem articular uma lista de outros usuários com quem partilham uma mesma conexão e visualizar a rede social de outros usuários e a sua própria rede social. Isto é, a partir do momento em que criamos um perfil em um site de rede social, disponibilizamos a nossa própria rede social a qualquer outro usuário do site, bem como, podemos visualizar a rede social dos usuários com os quais mantemos alguma relação social. Qualquer usuário do site pode visualizar o nosso perfil, quem são os nossos amigos, os amigos que temos em comum e os amigos dos nossos amigos. Alguns sites oferecem opções de configurações de privacidade em que podemos limitar esta visualização, no entanto, o padrão é que estas informações estejam disponíveis para todos os usuários do site.

Os sites de redes sociais permitem que os usuários articulem as suas redes sociais e as tornem visíveis a todos os usuários. Isso pode resultar em conexões entre indivíduos que de outra forma não seriam feitas. Muitas vezes, os usuários de um site de rede social não têm necessariamente o objetivo de fazer novas conexões, mas de manter a comunicação com pessoas que já fazem parte da sua rede social. O perfil de um usuário em um site de rede social é uma página exclusiva daquele usuário, na qual, depois de criar o seu perfil, o usuário é convidado a informar alguns dados pessoais, como nome, idade, localização e interesses, e uma descrição pessoal. A maioria dos sites, também, incentiva os usuários a enviar uma foto de perfil. Por padrão, os perfis de um usuário são rastreados pelos motores de busca, do Google, por exemplo, tornando-os visíveis para qualquer pessoa, independentemente de quem pesquisa ter, ou não, um perfil no site, o perfil do usuário pesquisado aparece nas buscas do Google.

O site Linkedin disponibiliza informações adicionais aos usuários que pagam um valor mensal para ter acesso a informações que não são visíveis aos usuários não pagantes. O site Facebook, por exemplo, permite a visualização de todas as informações dos usuários com os quais temos uma relação de “amizade”. No entanto, é possível configurar algumas opções de privacidade, em que escolhemos quais informações pessoais podem ser públicas, ou não.

Depois de aderir a um site de rede social, os usuários são solicitados a identificar parentes, amigos e conhecidos que também têm perfil no site e são incentivados a convidá-los a criar uma relação social no site. Esta relação social é identificada de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

diversas formas nos sites, como por exemplo, “amigos”, “contatos”, “fãs”, “seguidores”. A maioria dos sites exige a confirmação do outro usuário referente ao convite para estabelecer a relação social. Neste caso, a relação social é bidirecional, isto quer dizer que se um usuário aceitou o convite de outro usuário, os dois usuários passam a manter uma relação social entre si, tanto de um quanto do outro. Em outros sites a confirmação não é solicitada e esta relação, mesmo que estabelecida, é uma relação social unidirecional, isto é, apenas um usuário tem relação social com o outro. A exibição pública das relações sociais entre os usuários e os recursos que permitem o envio de mensagens privadas, são características importantes deste tipo de site (BOYD; ELLISON, 2007).

Sabemos que há uma variedade de sites de redes sociais, com diferentes recursos tecnológicos que atendem a objetivos diferentes, como por exemplo, o YouTube, Facebook, Twitter, Linkedin, Instagram, Pinterest, Tumblr, Snapchat, Periscope, entre outros. Estes sites possuem finalidades comuns, mas há sites com finalidades diferentes, como por exemplo, o Linkedin trata de ser uma rede exclusiva para manter contatos profissionais por meio da divulgação de vagas de trabalho, e o Twitter é um site que tem como objetivo a comunicação de mensagens curtas e que direcionam a leitura para outros sites. A cada instante, um novo site é disponibilizado na internet como mais um espaço virtual para a expressão de opiniões, ideias, compartilhamento de notícias e disseminação de informações.

Boyd e Ellison (2007) afirmam que a maioria destes sites são utilizados para manter as relações sociais existentes, mas que alguns sites ajudam pessoas que não se conhecem a se conectarem com base em interesses comuns. Os sites também diferem entre si na medida em que disponibilizam recursos de informação e comunicação diferenciados, tais como a possibilidade de conectividade a partir de dispositivos móveis e o compartilhamento de fotos, vídeos e áudios de tamanhos variados.

Os sites de rede social apresentam características e possibilidades de interações sociais que são comuns entre eles, no entanto, também há características que os diferem uns dos outros. Por exemplo, há sites em que a informação a ser compartilhada é, exclusivamente, uma imagem, como no caso do Instagram que prioriza o compartilhamento de fotografias, mas que possibilita o compartilhamento de vídeos com poucos segundos chamados de *stories*. Outros sites possibilitam o compartilhamento de informações a partir de diversos suportes tecnológicos, como imagens, vídeos, textos, parágrafos, e até arquivos, como o Facebook. Consideramos um suporte tecnológico[1], todo recurso midiático que possibilita a visualização

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de uma informação, seja ela uma imagem, um texto, um vídeo ou um áudio e cada site possui especificidades quanto às possibilidades de compartilhamentos e tipos de interações possíveis.

Musso (*apud* SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 7) já afirmava que "a noção de rede é onipresente e onipotente em todas as disciplinas", isto é, o conceito de rede está presente nas mais variadas áreas do conhecimento e é imprescindível compreender o conceito de rede para saber o que se passa nos sites de redes sociais, as suas dinâmicas, como as informações se disseminam na internet, e como as ideias e atitudes dos amigos, dos amigos, dos nossos amigos, nos influenciam (CHRISTAKIS; FOWLER, 2010).

Nesse momento é importante sabermos que mídias sociais não é o mesmo que redes sociais e por isso é importante conhecermos o conceito de redes sociais. Para Wasserman e Faust (1994, p. 20), "uma rede social consiste de um conjunto finito de atores e as relações definidas entre eles" e que estas conexões podem ser de três tipos: relação social, interação social e laço social. Conceituam rede social como toda estrutura social que envolve indivíduos que partilham dos mesmos interesses e afirmam que as redes sociais são representadas graficamente por sociogramas[2], que são grafos com nós indicando atores e arestas representando as conexões entre estes atores e são recursos utilizados para determinar a sociometria[3] de um espaço social.

Dos três tipos de conexão social em uma rede social, discutiremos a seguir o tipo de conexão denominado de interação social que representa a comunicação social entre os sujeitos em uma mídia social.

Interação social

A comunicação que ocorre nos sites de redes sociais é denominada de interação social. Essa interação social ocorre entre os sujeitos de forma síncrona e/ou assíncrona, isto é, em tempo real (*online*), e/ou em outro tempo (*offline*). Segundo Primo (2003, p. 97), a interação é "uma série complexa de mensagens trocadas entre os sujeitos", e o autor ainda define dois tipos de interação: mútua e reativa.

> A interação mútua é a comunicação entre duas pessoas criada pela ação de ambas. Onde uma comunica-se com a outra e as duas comunicam-se entre si (são as ações entre duas pessoas). Trata-se, da inter + ação criada pela ação de ambas. Isto é, a cada encontro, as ações de uma definem (ou redefinem) a relação entre elas (PRIMO, 2003, p. 97).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O autor afirma que a diferença entre a interação mútua e a interação reativa é que a primeira constitui uma relação recíproca de trocas entre os atores envolvidos no processo de comunicação. E, a segunda, as relações não se constituem. Neste caso, é constatada uma comunicação unidirecional, em que somente um dos atores age e os outros atores apenas recebem a mensagem sem interferir na comunicação, nem na mensagem. O autor compreende que a interação é a "ação entre" e que a comunicação é "ação compartilhada". Em uma interação mútua, os atores transformam-se mutuamente durante o processo, e a relação que emerge entre eles vai sendo recriada a cada troca. O autor ainda afirma que nesse tipo de interação é possível se prever o que vai acontecer porque todo o encaminhamento da relação é negociado durante a interação. Ao interagirem, um modifica o outro. Na interação reativa, as interações são limitadas pelo fato de que apenas um ator comunica-se com o outro. A comunicação não tem duplo sentido, e o autor adota as palavras "relação" e "relacionamento", como sinônimas.

O conceito de interação possui várias definições, nas mais diversas áreas do conhecimento e na perspectiva de diversos autores. A interação social neste trabalho é estudada à luz dos autores Watzlawick, Beavin e Jackson (2000), Cooley (1975), Parsons e Shill (1975), Reid (1991), Silva (2010) e Primo (2003).

Watzlawick, Beavin e Jackson (2000) explicam que a interação representa um processo sempre comunicacional. A interação é, portanto, aquela ação que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares, como reflexo social. Os autores entendem que a interação atua diretamente sobre a definição da natureza das relações entre aqueles envolvidos no sistema interacional. A interação, pois, tem sempre um caráter social perene e diretamente relacionado ao processo comunicativo.

Para Parsons e Shill (1975), as interações são parte das percepções do universo em que os atores estão inseridos influenciadas por elas e pelas motivações particulares desses atores. Segundo Silva (2010), o conceito de interação foi transmutado, na área da informática, para o termo "interatividade". O autor faz uma discussão sobre o uso indiscriminado do conceito de interação como argumento de venda e aponta que:

> [...] nos debates acadêmicos em que o conceito de interatividade é colocado em questão, encontro frequentemente, pelo menos duas críticas. Uma considerando-o como argumento de venda próprio da nova era tecnológica marcada pela indústria informática. Outra enfatizando que o termo interatividade não diz nada além do que já diz o termo interação (SILVA, 2010, p. 110).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

De acordo com Reid (1991), a interação social, no âmbito do ciberespaço, pode dar-se de forma síncrona ou assíncrona, isto é, se a comunicação é em tempo real ou não, respectivamente. Dependendo dos recursos disponíveis, são possíveis as duas formas de comunicação na internet como, por exemplo, o envio de mensagens de forma síncrona (em tempo real) para amigos que estão online naquele determinado instante; e mensagens assíncronas que serão lidas quando o usuário estiver online.

Para Cooley (1975), a comunicação compreende o mecanismo último das interações sociais. Estudar a interação social compreende, desse modo, estudar a comunicação entre os atores. Estudar as relações entre suas trocas de mensagens e o sentido das mesmas, estudar como as trocas sociais dependem, essencialmente, das trocas comunicativas.

Segundo Koehler (2016), a comunicação que acontece em um site de rede social foi denominada como interação social em rede e nas redes que será discutida na próxima seção.

Interação social nos sites de redes sociais

A comunicação entre usuários de sites de redes sociais é uma comunicação que acontece em um ambiente de rede social na internet, e que denominamos de interação social em rede e nas redes. Esta comunicação é assim denominada porque entendemos que a comunicação mediada pelo computador, que se utiliza de sites de redes sociais, possibilita o tipo de conexão social denominada de interação social. No entanto, não é qualquer interação social que se constitui em um site de rede social. Esta interação social é uma interação que acontece a partir de uma rede de relações sociais, e por isso, a denominação de interação social em rede e nas redes (KOEHLER, 2016).

Estas interações sociais em rede constituem-se em uma comunicação coletiva, pública e permanente, isto é, coletiva porque acontece em um ambiente de rede; pública porque é visualizada por todas as conexões sociais do usuário; e permanente porque permite a recuperação de parte da comunicação ao longo do tempo. São interações sociais diferentes daquelas que acontecem comumente na internet, justamente porque emergem de um site de rede social que é coletivo, público e compartilhado por dezenas, centenas ou milhares de outros usuários. São interações sociais que se utilizam das conexões estabelecidas entre os usuários no site de rede social para se espalhar entre outros usuários.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A interação social em rede e nas redes emerge da união de várias redes sociais[4] das quais os usuários fazem parte. São capazes de levar milhares de pessoas a assistirem um vídeo no YouTube, de influenciarem eleições presidenciais, de refletir tendências, de levar centenas de pessoas a comprarem um determinado produto e de se organizarem publicamente para ajudar pessoas vítimas de alguma tragédia. A partir destas interações sociais que acontecem em rede e nas redes, movimentos sociais são organizados, estruturados, disseminados e conduzidos em todo mundo. São, fundamentalmente, interações amplificadas, emergentes e complexas que surgem da interconexão entre os usuários que fazem parte de um mesmo site de rede social. E é esse tipo de interação social que emerge nos sites de redes sociais que apresentamos neste trabalho.

A disseminação de diversos tipos de sites de redes sociais resultou em novas formas de comunicação e interação entre as pessoas. Recuero, Bastos e Zago (2015) afirmam que "os sites de redes sociais permitiram às pessoas publicar e ampliar suas redes, criando novas conexões e novas formas de circulação de informação". No entanto, sabemos que foi muito mais do que isso, estes sites de redes sociais proporcionam uma comunicação coletiva, em tempo real (síncrona) ou não (assíncrona), pública e capaz de atingir um número expressivo de pessoas.

As interações sociais em rede e nas redes diferenciam-se dos demais tipos de interação social no espaço digital porque são constituídas dentro de um ambiente que organiza e que representa as redes sociais reais. São interações capazes de "circular" pelas conexões sociais dos usuários, espalhando-se para outros grupos sociais, e para outros espaços dentro do site de rede social. São interações que fazem as informações circularem entre as diversas redes sociais dos usuários, emitindo e recebendo novidades, mas que não necessariamente são informações compartilhadas entre usuários conectados entre si. Isto é, são interações que disseminam informações de outros usuários que não são suas conexões diretas, são os amigos, dos amigos, dos seus amigos (CHRISTAKIS; FOWLER, 2010). Sendo assim, são interações sociais que surgem entre alguns usuários e que vão sendo disseminadas na rede pelas conexões sociais que estes usuários possuem.

A interação social em rede e nas redes surge nos sites de redes sociais justamente porque estes sites possuem os recursos e funcionalidades que permitem a comunicação em rede. São comunicações que não estão restritas a um ou dois usuários, ou a pequenos grupos de usuários, mas são comunicações que extrapolam os limites destes, e ampliam o seu alcance a outras redes sociais. Por isso, as interações sociais em rede são potencializadas pelos sites de redes sociais que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

facilitam a comunicação não apenas de usuários que são da mesma rede social, mas também, de usuários que fazem parte de outras redes sociais. Qualquer usuário de um site de rede social tem muito mais possibilidades de estar em contato com pessoas de redes sociais desconhecidas, do que se este usuário não tivesse um perfil no Facebook, por exemplo. Estes sites potencializam as redes sociais já existentes e facilitam o acesso a novas redes sociais.

A interação social em rede e nas redes é possibilitada pelos recursos e funcionalidades que o site de rede social dispõe. Por exemplo, o Facebook oferece os recursos de "curtir", "comentar", "curtir comentário", "visualizar", "cutucar", "compartilhar" e "chat" como tipos de interação social em rede. São recursos que o Facebook oferece aos usuários para comunicarem-se na rede. Quando um usuário usar um destes recursos, todas as suas conexões, receberão nas suas "linhas do tempo" a informação de que aquele usuário curtiu, comentou, compartilhou, etc. alguma informação.

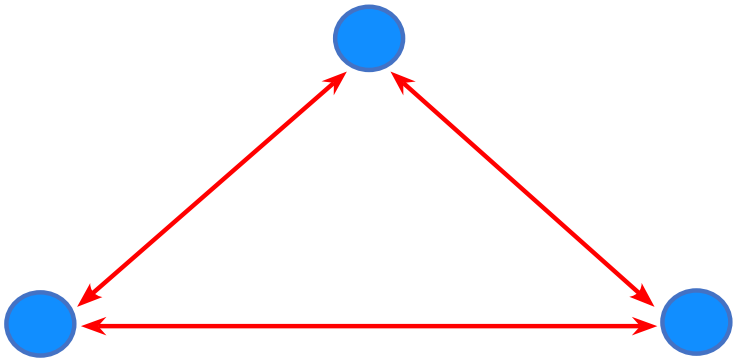
A interação social em rede também torna público as relações sociais construídas entre os usuários apresentando "quem é amigo de quem" e "quem são os amigos em comum", como é possível visualizar no Facebook. Outra característica da interação social em rede é a possibilidade de fazer com que uma informação seja "espalhada" entre diversas redes sociais com apenas um clique.

Compreendemos que a interação social em rede se constitui a partir da metáfora da rede, ou seja, "as redes são metáforas estruturais para os grupos humanos, onde se procura compreender as suas inter-relações" (RECUERO, 2014, p. 127-128). Neste sentido, "os sites de redes sociais são metáforas para esses grupos na mediação do computador" (RECUERO, 2009, p. 56). Em outras palavras, Recuero (2014, p. 128) diz que "as redes sociais ficam explícitas no site de rede social a partir das interações sociais que emergem entre os usuários", e que "as conexões são os elementos mais complexos das redes sociais porque são as conexões que unem os usuários em grupos sociais" (RECUERO, 2014, p. 128-129). Compreendemos a interação social em rede como a comunicação síncrona e/ou assíncrona entre tríades, que é a comunicação no mínimo entre três atores.

A Figura 1 mostra a composição de uma tríade representada em um grafo direcionado. É importante salientar que a Teoria dos Grafos, de Leonard Euler, oferece o embasamento teórico e matemático para a compreensão das redes sociais e das suas propriedades.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 1 – Grafo que representa uma tríade



Fonte: Koehler (2016, p. 83).

Compreendemos a interação social em rede e nas redes como sendo as diversas formas que os usuários têm para se comunicarem em um site de rede social. A seção seguinte apresenta uma discussão sobre como as mídias sociais colaboram para com convívio sociocultural entre os sujeitos em interação.

Sociedade em rede, redes sociais e socialização

De acordo com Capra (2002, p. 93), o padrão em rede – *network pattern* – é um dos padrões de organização mais básicos de todos os sistemas vivos. Conforme o autor, em todos os níveis de vida – desde as redes metabólicas das células até as teias alimentares dos ecossistemas –, os componentes e os processos dos sistemas vivos se interligam em forma de rede. Diante disso, foi feita uma aplicação da compreensão sistêmica da vida – em específico em relação à compreensão das redes – ao domínio social.

Com isso, a sociedade passou a ser analisada sob esse viés das redes principalmente a partir dos estudos do sociólogo Castells (2005). Capra (2002, p. 94) explica que as redes sociais são, antes de mais nada, "[...] redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais, as relações de poder e assim por diante". É uma situação que envolve todos os setores da sociedade, pois tudo acaba sendo interligado através das teias da rede.

Capra (2002, p. 96) explicita essa forma de organização mencionando que "[...] para interpretar alguma coisa, nós a situamos dentro de um determinado contexto de conceitos, valores, crenças ou circunstâncias". O autor ainda continua: "para compreender o significado de alguma coisa, temos de relacioná-la com outras coisas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

no ambiente, no seu passado ou no seu futuro. Nada tem sentido em si mesmo". Portanto, todas as experiências, os fatos, as situações vivenciadas são automaticamente relacionadas a outras que interligam toda a conjuntura da sociedade contemporânea, em um processo que é cíclico e nada constante, pois como o próprio autor menciona, a rede social é "um padrão não linear de organização" (CAPRA, 2002, p. 93).

Assim, por entender que "a tecnologia é uma das características que definem a natureza humana: sua história se estende por todo o decorrer da evolução do ser humano" (CAPRA, 2002, p. 97), é preciso reconhecer que elas sempre possuíram e – mais do que nunca – possuem estreitas relações com a sociedade. Desde os primeiros utensílios criados para auxiliar o homem em seu cotidiano até os cabos de fibra ótica da atualidade, tudo é tecnologia, o que acabou por criar uma situação de extrema relação entre o homem e ela (MARCON, 2008).

Portanto, frente a essa "nova compreensão da vida [...]" (CAPRA, 2002, p. 97), acredita-se que as tecnologias de rede acabam potencializando essa estrutura social, pois através delas a rede – em âmbito mundial – acontece, pois inexistem as barreiras do tempo e do espaço, já mencionadas anteriormente neste estudo. As TDR criam cada vez mais possibilidades e alternativas para que todos os pontos do mundo se conectem através da rede, instituindo, assim, essa sociedade em rede.

Diante disso, Castells (2005, p. 276) menciona que:

> [...] mais que ver a emergência de uma nova sociedade, totalmente *on line*, o que vemos é a apropriação da Internet por redes sociais, por formas de organização do trabalho, por tarefas, ao mesmo tempo que muitos laços fracos, que seria demasiadamente complicados de manter *off line*, podem ser mantidos *on line*.

A internet potencializa as redes sociais, contribuindo para o estreitamento e fortalecimento das próprias relações sociais. Nesse sentido, na contemporaneidade, Castells (2005, p. 256) considera que "[...] a internet é – e será ainda mais – o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade que já vivemos", aquela que o autor chama de sociedade em rede.

Para Castells (2005, p. 287), internet é sociedade porque expressa os processos sociais, os interesses sociais, os valores sociais, as instituições sociais. O próprio autor se questiona sobre qual é, então, a especificidade da Internet se ela é sociedade? Para o autor, a especificidade é que ela constitui a base material e tecnológica da sociedade em rede. A internet é a infraestrutura tecnológica e o meio organizativo que permite o desenvolvimento de uma série de novas formas de relações sociais e socialização. Essas relações sociais *não* têm sua origem na Internet, sendo frutos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de uma série de mudanças históricas, elas jamais poderiam se desenvolver *sem* a rede mundial de computadores.

Considerações

Em tempos de pandemia da Covid-19, com o isolamento físico e a restrição de utilização dos espaços públicos, o uso das mídias sociais como meios de socialização entre os sujeitos tem sido observado no cotidiano de muitas pessoas. As mídias sociais organizam as relações sociais no mundo digital e potencializam as interações sociais entre as pessoas que estão conectadas, permitindo que as pessoas se conectem de qualquer lugar, em qualquer tempo e espaço.

As mídias sociais possibilitam um convívio sociointelectual entre os sujeitos. Diversas atividades humanas foram ressignificadas nesse contexto de pandemia, e dentre elas destacamos a ampliação da transmissão de *lives* via *streaming* com fins profissionais, acadêmicos e culturais em diversos sites de redes sociais e abertas ao grande público, além de discussões em grupos específicos de sites de redes sociais.

A cultura digital, as tecnologias digitais de rede e os sites de redes sociais estão cada vez mais inseridos nos nossos contextos, sejam eles, familiares, sociais, acadêmicos ou profissionais. A cultura digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro, quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando os novos jeitos de aprender.

Vivemos e convivemos em uma sociedade desenvolvida sob a influência do paradigma comunicacional de massa, analógico, hierárquico e linear, em que a transmissão das mensagens era apenas de um lado da comunicação, sendo que o outro lado apenas consumia as informações emitidas. No paradigma comunicacional das redes, os sujeitos não só conseguem interagir entre si, como também, produzem conteúdo na internet. A popularização dos sites de redes sociais imprime ao sujeito o potencial de participação e interação social com seus pares, em uma perspectiva de coautoria e inteligência coletiva, e cada vez mais potencializa a socialização dos sujeitos em um mundo digital que acontece em rede e na rede.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] Entende-se por suporte tecnológico o recurso utilizado para compartilhar uma postagem, como por exemplo: link para um site; link para um vídeo do YouTube; texto; arquivo; imagem; áudio (podcast), entre outros.

[2] Sociograma é uma técnica de análise de dados que concentra a atenção sobre a forma como os laços sociais são estabelecidos dentro de qualquer grupo. Disponível em: http://es.wikipedia.org/wiki/Sociograma. Acesso em: 28 jul. 2020.

[3] Sociometria do latim socius + metrum, é uma ferramenta analítica para estudo de interações entre grupos. A sociometria pode ser entendida também como o estudo dos vínculos existentes entre indivíduos, enquanto formadores sociais. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociometria. Acesso em: 28 jul. 2020.

[4] É importante ressaltar que quando usamos os termos "redes sociais" ou "rede social", estamos nos referindo ao seu sentido estrito, que é o círculo de pessoas do qual fazemos parte. Não usamos o termo "rede social" como sinônimo de "site de rede social" porque esse é a mídia de rede social e não é a rede social, propriamente dita.

Referências

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, Mediated Communication*, Indiana**,** v. 13, n. 1, Oct. 2007. Disponível em: https://academic.oup.com/jcmc/article/13/1/210/4583062. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas*. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Editora Pensamento – Cultrix, 2002.

CHRISTAKIS, N. A.; FOWLER, J. H. *O Poder das Conexões*. A importância do networking e como ele molda nossas vidas. Por que os ricos ficam mais ricos? Como achamos e escolhemos nossos companheiros? Por que as emoções são contagiantes? Tradução de Edson Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e Cidadãos*. Conflitos Multiculturais da Globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CANCLINI, Nestor García. *Democracia e Mass Media*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1998. (Coleção Memo).

CASTELLS, Manuel. *A era da informação*: economia, sociedade e cultura - o poder da identidade. v. 2. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A internet e Sociedade em Rede. *In*: MORAES, Dênis de (org.). *Por uma outra comunicação*: mídia, mundialização cultural e poder. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 225-231.

COOLEY, C. H. O significado da comunicação para a vida social. *In*: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (org.). *Homem e sociedade*: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 168-179.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KIRKWOOD, Keith. *If They Build It, They Will Come*: Creating Opportunities for E-learning Communities of Practice. Language and Learning Skills Unit. Universitas 21 Conference on E-learning and Pedagogy. Guadalajara, Mexico, November, 2006. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.130.5695&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

KOEHLER, Cristiane. *Interação Social em Rede e nas Redes*: contributos para uma educação em rede. 2016. Tese (Doutorado Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LEMOS, André. *Cibercultura e Identidade Cultural*. Em direção a uma cultura copyleft?. Ensaio apresentado do Fórum Cultural Mundial e no Simpósio Emoção Art. oficial (Itaú Cultural). São Paulo, julho 2004. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/copyleft.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns Pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

LEMOS, André. *O que é cibercultura?* Trecho do debate "Educar na Cultura Digital". Grupo de estudos Educar na Cultura Digital. Bienal de São Paulo. 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w. Acesso em: 27 jul. 2020.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. *In*: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (org.). *Imagem, visibilidade e cultura midiática*. Porto Alegre: Sulina, 2007. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCON, Karina. *Processos Educativos e Comunicacionais na Cibercultura*: Explorando Ações de Inclusão Digital. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

PARSONS, T.; SHILL, E. A interação social. *In*: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (org.). *Homem e sociedade*: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 125-127.

PRIMO, A. T. *Interação mediada por computador*: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6959. Acesso em: 28 jul. 2020.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

RECUERO, R. *Conversação em rede*: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. *Análise de redes para mídia social*. Porto Alegre: Sulina, 2015. (Coleção Cibercultura).

REID, E. *Electropolis*: communication and community on internet relay chat. 1991. Honours thesis - University of Melbourne, Meulborne, 1991.

RÜDIGER**,** Francisco. *Elementos para a crítica da cibercultura*: sujeito, objeto e interação. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes sociais digitais*: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

SILVA, M. *Sala de aula interativa*: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. *Social Network Analysis*. Methods and Applications. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. *Pragmática da comunicação humana*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Pedagogia da ameaça: uma análise dos padrões comunicativos de socialização no WhatsApp bolsonarista

Pedagogy of threat: an analysis of communicative patterns of socialization in Jair Bolsonaro's WhatsApp support groups

Pedagogía de la amenaza: análisis de patrones comunicativos de socialización en grupos de apoyo al presidente Jair Bolsonaro en WhatsApp

Rodrigo Pelegrini Ratier[*]

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar aspectos da socialização nos grupos públicos bolsonaristas no aplicativo WhatsApp. O foco são os padrões comunicativos recorrentes nesse espaço. Utilizando como material de análise mensagens textuais e visuais, animações, memes e vídeos veiculados em comunidades virtuais de apoio ao presidente Jair Bolsonaro, indica-se a existência de uma "pedagogia da ameaça", com fluxo comunicativo centralizado, ausência de debates e nenhum espaço para o contraditório. A análise de conteúdo aponta intensa circulação de mensagens apoiadas em três padrões comunicativos fundamentais: 1- binômio amigo-inimigo, 2- apelo à emoção e 3- estratégias de desinformação. Defende-se que a plataforma virtual em tela se configura como uma mídia ideológica na acepção proposta por Thompson (1995), a de sentido a serviço do poder. Ao emular um estado de ameaça constante, o WhatsApp bolsonarista ambiciona reunir, alertar e convocar a militância para a defesa do presidente diante de perigos e intimidações.

Palavras-chave: WhatsApp; socialização; nova direita; bolsonarismo.

Abstract

The aim of this work is to analyze aspects of socialization in WhatsApp public groups that support Brazilian president Jair Bolsonaro. The focus is on the recurrent communicative patterns in this space. Considering textual and visual messages, animations, memes and videos published in pro-Bolsonaro digital communities, we point to the existence of a "pedagogy of threat", with centralized communicative flow, absence of debates and no space for contradictory opinions. The content analysis indicates intense circulation of messages based on three main communicative strategies: 2- friend-enemy binomial; 2- appeal to emotion; 3- misinformation strategies. It is argued that the virtual platform on screen is configured as an ideological medium in the sense proposed by

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 09/06/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11465

[*] Doutor em educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP) com participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, fomentado pela Capes, na Université Lumière Lyon 2. Professor assistente do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (FCL). Jornalista e professor universitário na Faculdade Cásper Líbero. Colunista na plataforma ECOA | UOL (https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/). Coordenador do blog coletivo Entendendo Bolsonaro (entendendobolsonaro.blogosfera.uol.com.br). Fundador e gestor do curso online contra fake news Vaza, Falsiane (www.vazafalsiane.com). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9733-7563. E-mail: rratier@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Thompson (1995), that of meaning in the service of power. By emulating a state of constant threat, the Bolsonarist WhatsApp aims to gather, alert and summon militancy to defend the president in the face of dangers and intimidation.

Keywords: WhatsApp; socialization; alt-right; Jair Bolsonaro.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar aspectos de la socialización en grupos públicos de apoyo al presidente brasileño Jair Bolsonaro en WhatsApp. La atención se centra en los patrones comunicativos recurrentes en este espacio. Utilizando como material de análisis mensajes textuales y visuales, animaciones, memes y videos difundidos en comunidades virtuales, se indica la existencia de una "pedagogía de la amenaza", con un flujo comunicativo centralizado, ausencia de debates y sin espacios para opiniones opuestas. El análisis de contenido muestra una intensa circulación de mensajes sustentada en tres patrones comunicativos fundamentales: 1- binomio amigo-enemigo, 2- apelación a la emoción y 3- estrategias de desinformación. Se argumenta que la plataforma virtual se configura como un medio ideológico en el signifcado propuesto por Thompson (1995), el de sentido al servicio del poder. Al emular un estado de amenaza constante, los grupos de apoyo de Bolsonaro tienen la intención de reunir, alertar y convocar a la militancia para defender al presidente ante los peligros y las intimidaciones.

Palabras clave: WhatsApp; socialización; nueva derecha; Jair Bolsonaro.

Introdução

O presente estudo, de caráter exploratório, dá continuidade à pesquisa desenvolvida desde 2018 sobre o WhatsApp bolsonarista por este autor. Insere-se no contexto de socialização plural (LAHIRE, 2002, 2004, 2012) e considera a importância da mídia na circulação de valores, padrões e formas de comportamento (SETTON, 2004, 2012). Como as demais instâncias de socialização da contemporaneidade – família, escola, igreja, trabalho etc. –, apresenta referenciais identitários, articulados pelo indivíduo, por vezes tensa e conflituosamente, em diferentes combinatórias. Resultam em disposições de *habitus* híbridos, não necessariamente homogêneas ou coerentes, acionadas conforme os contextos de ação (SETTON, 2002, 2005, 2009).

Do ponto de vista da socialização contemporânea, as mídias são espaços educativos, na medida em que disseminam informações e valores que auxiliam a estruturação de modos de ser, agir e pensar nos indivíduos. Educação, aqui, não designa forçosamente processo virtuoso ou restrito à escolarização formal. Considera-se o entendimento ampliado proposto por Libâneo (1998) para reconhecer que as mídias possuem uma função pedagógica e, muitas vezes, ideológica (SETTON, 2012).

> Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 1998, p. 22).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Discutir a natureza pedagógica de uma mídia, o WhatsApp, faz parte do escopo amplo deste estudo. O aplicativo se insere no contexto de ascensão das redes sociais, que levou a extensas transformações na produção e adaptações nos comportamentos de consumo tanto de indivíduos quanto de instituições sociais. Em uma perspectiva mais "integrada", McNair (2009) aponta que o desenvolvimento tecnológico potencializou as condições para uma democracia participativa sem precedentes. Em uma visão menos edulcorada, Jenkins (2006) enfatiza que a audiência passa a ser ativa, barulhenta, migratória, menos leal e socialmente conectada, redesenhando as regras por meio das quais a própria vida cívica opera. Num polo "apocalíptico", Han (2018), define a mídia digital como uma mídia de afetos, de uma cultura de falta de respeito e de indiscrição, fracamente ocupado pelo poder e pela autoridade. Reflexões que, desde um ponto de vista sociológico, apontam para o aprofundamento de um universo de autoridades múltiplas (LAHIRE, 2012), em que os sistemas de saberes peritos se encontram em crise e convocam, cada vez mais, a reflexividade individual nos processos de socialização (GIDDENS, 1991, 1997).

Em trabalho anterior (RATIER, 2020b), procuramos demonstrar as configurações fundamentais da rede de grupos públicos bolsonaristas no WhatsApp. A topologia das redes indica conjuntos de grupos fortemente interconectados, tanto por meio de convites para participação em outras comunidades quanto pela similitude dos conteúdos disseminados. Surgiram também indícios de centralização na produção de informação e de mecanismos de controle das heresias, com o banimento, pela ação dos administradores de grupos, dos indivíduos que apresentassem opiniões contrárias à defesa do presidente. Em outro lugar (RATIER, 2020a), aprofundamos a análise desses achados, confirmando a existência de uma "elite falante" – pequeno grupo de usuários que domina a produção de mensagens –, a predominância de postagens encaminhadas ou copiadas e a baixa qualidade da informação circulante, com predomínio de perfis em redes sociais ou sites hiperpartidários simpáticos ao presidente.

No presente estudo, a intenção é identificar, classificar e analisar as formas simbólicas predominantes e os padrões comunicativos prevalentes nos grupos bolsonaristas. Considerando a pedagogia como uma teoria prática da educação (DURKHEIM, 1965), buscam-se observáveis da materialização do ato educativo no aplicativo em tela. Para tanto, apoiamo-nos na hipótese de Cesarino (2019a) de que as funções comunicativas no ecossistema bolsonarista poderiam ser reduzidas a poucas estratégias elementares que visariam, de um lado, a reforçar a conexão entre o "líder" e o "povo" e, de outro, a estabelecer uma fronteira amigo-inimi-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

go, atribuindo aos adversários políticos afetos negativos – medo, repulsa, pânico. Defende-se que a reiteração de tais estratégias conforma o que denominamos de "pedagogia da ameaça", ambicionando reunir, alertar e convocar a militância para a defesa do presidente diante de perigos e intimidações.

O artigo se encontra dividido em seis seções. Esta introdução e uma conclusão; a fundamentação teórica, em que discute-se a natureza do WhatsApp, apresenta-se o fenômeno da "nova direita" brasileira em geral e do bolsonarismo em particular, culminando com sua atuação digital e a instrumentalização do WhatsApp para fins políticos; a metodologia de pesquisa; a apresentação dos resultados; a discussão dos achados, em que se sublinham os três padrões comunicativos mais recorrentes no conteúdo disseminado nos grupos analisados: 1- apelo à emoção; 2- binômio amigo-inimigo; 3- estratégias de desinformação. A análise recupera a influência da psicologia de massas em regimes autoritários (ADORNO, 2020; REICH, 1988) e a contribuição das teorias políticas de Laclau (2013) e Schmitt (2009), para amparar a hipótese de uma mídia ideológica na definição proposta por Thompson (1995), a de sentido a serviço do poder.

Fundamentação teórica

Mais bem-sucedido aplicativo de troca de mensagens no mundo, o WhatsApp se disseminou pelo mundo seguindo a popularização dos *smartphones* e as velocidades crescentes de conexão à internet. Lançado em 2009, foi arrematado em 2014 pelo Facebook por 19 bilhões de dólares. É uma das redes sociais que mais crescem no mundo. Segundo dados da companhia proprietária, atingiu 2 bilhões de usuários, atrás apenas do próprio Facebook, que possui 2,5 bilhões de contas ativas. No Brasil, são cerca de 130 milhões de usuários.

Formalmente, o aplicativo rejeita ser classificado como rede social. A definição oficial é de um serviço de mensagens instantâneas, desenvolvido para interações um a um (WHATSAPP, 2019). Para afastar o qualificativo, a empresa afirma que 90% das mensagens são trocadas entre dois usuários. Os outros 10% são disseminados em grupos, funcionalidade criada em 2011 para proporcionar comunicação coletiva. Podem abrigar até 256 contatos telefônicos e assumir três tipos diferentes: lista de transmissão, de caráter unidirecional, em que apenas os administradores podem publicar; grupos fechados, com contatos inseridos manualmente pelos administradores; e grupos públicos, quando o administrador publica o endereço

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de acesso ao grupo em páginas da internet ou o envia para contatos convidados. Qualquer pessoa que possua o link pode acessar um grupo dessa natureza.

A bibliografia afirma que a introdução da comunicação coletiva alterou a natureza bilateral do aplicativo (GARIMELLA; TYSON, 2018; SEUFERT *et al.*, 2016). Farooq (2018) indica a facilidade de criar e compartilhar conteúdo e a mobilidade do WhatsApp como aspectos favoráveis para atingir grandes audiências. Já Vieira *et al*. (2019) identificam semelhanças entre a disseminação de mensagens pelo aplicativo e mídias tradicionais, como rádio e TV.

Há registros do uso de grupos de WhatsApp para a comunicação e propaganda política em diversas partes do mundo (FAROOQ, 2018). No Brasil, o aplicativo vem sendo utilizado mais amplamente pelo espectro político denominado de campo antipetista (RIBEIRO; ORTELLADO, 2018), nova direita (DUDA DA SILVA, 2018) ou extrema-direita (MIGUEL, 2018). Miguel (2018) enxerga a um só tempo elementos de aglutinação (libertarianismo econômico, fundamentalismo cristão e anticomunismo) e heterogeneidade, afirmando se tratar da confluência de grupos diversos em união pragmática contra um inimigo em comum – ou inimigos, a "ideologia de gênero" e o "avanço do comunismo", segundo Kalil (2018), ou ONGs e movimentos sociais, partidos de esquerda e movimentos identitários, conforme Ribeiro e Ortellado (2018).

Visões otimistas do aplicativo como lugar de discussão democrática, horizontal e plural têm sido problematizadas pela bibliografia. Christie (2019) aponta inclinação à polarização política, à autorradicalização e à distribuição de informações falsas. Por prisma semelhante, Litzendorf Netto e Peruyera (2018) enxergam esse tipo de estratégia como ferramentas de propaganda política na internet. Resende *et al*. (2019) nomeiam como "guerra de informação" a disseminação de desinformação durante a campanha presidencial de 2018. Na ocorrência mais aguda, a jornalista Patrícia Campos Mello noticiou enviou massivo de propaganda contrária ao candidato Fernando Haddad (PT). A ação, supostamente financiada por empresários simpáticos ao bolsonarismo, pode ter impactado centenas de milhões de usuários e vedada pelos termos de uso do aplicativo e pela legislação eleitoral (CAMPOS MELLO, 2018). Cerca de um ano depois, o WhatsApp reconheceu o uso impróprio do aplicativo (CAMPOS MELLO, 2019).

A ação não se confunde com os grupos públicos bolsonaristas. Construídos e mantidos por apoiadores desde antes das eleições, tornaram-se canais importantes de comunicação do então candidato e atual presidente, sendo parte de um ecossistema digital que Piaia e Alves (2019) classificam como "rede de comunicação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

subterrânea". Em 2019, diversos estudos indicaram que tal rede seguia ativa (NEMER, 2019) e mesmo em crescimento (RATIER, 2020b).

Em termos topográficos, a aparente planitude da rede de grupos supostamente horizontais e autônomos contrasta com a centralização dos fluxos comunicativos. Nossas pesquisas anteriores (RATIER, 2020a, 2020b) dão conta de que apenas uma pequena parcela dos integrantes é responsável pela grande maioria das mensagens. Estas, por sua vez, reproduzem argumentos vocalizados pelas figuras mais visíveis do bolsonarismo – parlamentares da base, membros do governo, jornalistas, blogueiros e *youtubers* alinhados e o próprio clã. Durante as eleições, a campanha de Bolsonaro vendeu a ideia de uma militância digital orgânica, apoiando voluntariamente o então candidato. A tese se fragilizou com a revelação da existência de um suposto "gabinete do ódio" (ARBEX; URIBE, 2019). Trata-se de estrutura, cuja existência sempre foi negada pelo governo (WAJNGARTEN, 2020), liderada pelo vereador licenciado Carlos Bolsonaro, o "filho 02" do presidente.

Composto por um trio de assessores especiais da presidência e instalado no terceiro andar do Palácio do Planalto, o gabinete do ódio seria responsável pelas principais linhas narrativas de defesa do governo e de ataque aos adversários. Forneceria tanto insumos prontos para a replicação nas redes quanto inspiração para as produções da militância de carne e osso, ávida por ser compartilhada por parlamentares ou quem sabe pelo próprio presidente. Evidencias concretas da atuação do grupo surgiram em julho de 2020, quando o Facebook removeu uma rede com 73 contas, ligadas ao gabinete presidencial, a filhos de Bolsonaro e a deputados bolsonaristas. Facebook e Instagram localizaram páginas de anônimas de ataques a adversários políticos ligadas a Tércio Arnaud Tomaz, assessor especial da presidência e suposto integrante do gabinete do ódio (SOPRANA; ONOFRE; CAMPOS MELLO, 2020).

Em depoimento à CPMI das *fake news*, a deputada federal Joice Hasselmann, ex-aliada e atual desafeta do bolsonarismo, corroborou a tese de um ecossistema de comunicação digital em uma estrutura piramidal. No topo estariam a família Bolsonaro e assessores próximos, incluindo o gabinete do ódio. Uma vez definidos os alvos, começariam as publicações em massa nos perfis de políticos (família Bolsonaro, deputados e ministros bolsonaristas) e influenciadores (o filósofo autodidata Olavo de Carvalho e discípulos). Em seguida começaria o "movimento de manada": replicação e mimetização dos conteúdos por sites hiperpartidários, perfis anônimos e movimentos de extrema direita. Em redes como o Twitter, perfis robôs ajudariam

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

com o crescimento artificial das pautas, por meio do impulsionamento de hashtags, por exemplo.

Os grupos públicos bolsonaristas no WhatsApp se situariam no nível inicial do movimento de manada, replicando conteúdos produzidos centralmente e, amparados pela criptografia da rede, publicando peças de teor mais agressivo que nas redes sociais abertas. De lá, a informação atinge a base da pirâmide via viralização, percolando em grupos particulares (de família, amigos, trabalho) e atingindo, potencialmente, uma vasta camada da população.

Metodologia

As características específicas da plataforma WhatsApp acarretam complexidades metodológicas e éticas para a pesquisa. A criptografia confere ao aplicativo um caráter opaco ao controle social. No caso dos grupos bolsonaristas, um complicador adicional é a recorrência de estratégias de expulsão de supostos opositores. Não raro circulam listas de "infiltrados" com a recomendação de que os administradores promovam varreduras constantes nos contatos para exclui-los.

Optou-se, assim, pela pesquisa encoberta, definida pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Trata-se de modalidade em que o pesquisador se junta aos grupos sem divulgar identidade ou objetivo da pesquisa. Não há publicação e distribuição dos termos da pesquisa e de seus procedimentos, o que impede que os integrantes optem pela participação livre e esclarecida. Segundo Chagas, Modesto e Magalhães (2019), a ausência do direito de não ser pesquisado é a principal controvérsia ética. Apesar disso, citando Padilha *et al*., os autores afirmam que o método "não deve ser rejeitado, visto que a coleta de dados por outras formas é inviável" (CHAGAS; MODESTO; MAGALHÃES, 2019, p. 2). Entende-se que é o caso aqui, inclusive em virtude de possíveis hostilidades ao pesquisador. Ressalte-se, porém que 1- o levantamento se deu apenas em grupos públicos, cujos links de acesso podem ser encontrados outros grupos semelhantes e em páginas de apoio a Bolsonaro na internet e 2- as precauções relativas à privacidade incluíram o não armazenamento de informações pessoais dos pesquisados, à exceção dos números telefônicos, cujo fornecimento a outros integrantes dos grupos não fere as políticas de uso do WhatsApp. –, preservaram-se todos os demais dados privados dos sujeitos pesquisados.

Em termos práticos, os dados foram coletados por meio de *smartphone* específico associado aos grupos. A amostra não probabilística por conveniência foi

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

extraída de um universo de 30 grupos públicos de WhatsApp monitorados pelo pesquisador desde 2018. Para a seleção da amostra, foram excluídos grupos com nomes não relacionados ao bolsonarismo (Senta a Púa, Stellacruz etc.), ligados à direita em geral (direita Brasil etc.), regionais (direita Goiás, Paulista etc.), veículos informativos, mesmo que alinhados ao bolsonarismo, grupos ex-bolsonaristas (apoio a lava-jato, nacionalismo) e de pautas setoriais (limpeza no Judiciário). Foram mantidos 18 grupos cujos nomes expressassem, presentemente, apoio explícito ao presidente Bolsonaro, fosse com seu nome, apelidos (mito etc.), slogans por ele usados (pátria amada, Brasil; Brasil Acima de Tudo etc.), pautas caras a seu mandato, seu projeto de partido (Aliança pelo Brasil etc.) ou figuras satélite do bolsonarismo (Michelle Bolsonaro).

Após o ingresso nos grupos, ajustou-se a metodologia de Garimella e Tyson (2018), que consiste no monitoramento manual de dados, a importação da amostra para planilhas de análise e a caracterização dos atributos essenciais da comunicação. Passou-se à contagem das mensagens enviadas nos grupos selecionados, entre os dias 6 e 8 de julho de 2020, perfazendo um período de coleta de 48 horas. Obteve-se um total de 3.211 mensagens, média de 178 por grupo (n. máx. = 504, n. mín. = 8). Em comparação com outros dois momentos de coleta (RATIER, 2020a, 2020b), observa-se diminuição na atividade dos grupos: em junho de 2019, foram em média 236 mensagens trocadas diariamente. Em fevereiro de 2020, 140 mensagens, e em julho de 2020, 89.

O intervalo coincide com a progressiva deterioração das condições de governabilidade de Jair Bolsonaro. O front da comunicação foi atingido com revelações da CPMI das fake news e pelo inquérito do Supremo Tribunal Federal sobre o mesmo tema. Em junho de 2020, *youtubers* bolsonaristas teriam apagado 3.463 vídeos de seus perfis (ALVES, 2020). A retirada sucede operações de busca e apreensão e a prisão de um blogueiro aliado. Também ocorreu no período a prisão de Fabrício Queiroz, amigo pessoal do presidente há três décadas, ex-assessor parlamentar do então deputado estadual Flávio Bolsonaro, acusado de ligações com milícias e de liderar um esquema de "rachadinhas" na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. A detenção de Queiroz levou à diminuição de manifestações públicas de Jair Bolsonaro e de um abrandamento de tom em seu perfil no Twitter.

O período selecionado para a amostra, por sua vez, registrou no noticiário relativo a Bolsonaro a soltura do blogueiro simpatizante Oswaldo Eustáquio Filho e de dois apoiadores que fizeram atos contra o ministro do STF, Alexandre de Moraes. Na economia, queda na arrecadação federal pelo 5º mês consecutivo. No meio

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ambiente, um pedido de combate ao desmatamento de 36 grandes companhias ao vice-presidente Hamilton Mourão, presidente do Conselho Nacional da Amazônia Legal. As notícias sobre a pandemia de covid-19 davam conta de um aumento nos óbitos em casa e em vias públicas, fato atribuído a falhas no enfrentamento ao coronavírus. O próprio presidente, após minimizar a doença, acabou testando positivo no dia 8 de julho, iniciando no próprio momento do anúncio apologia ao medicamento hidroxicloroquina, sem eficiência comprovada cientificamente no tratamento dos sintomas.

Tabuladas as interações entre os grupos, destacou-se o grupo cujo número de mensagens mais se aproximasse da média (179 interações). As conversas foram enviadas para tabulação pela opção "exportar conversas sem mídia" do aplicativo, resultando em um arquivo de texto convertido para o software Excel. As peças sonoras, visuais ou audiovisuais foram examinadas posteriormente uma a uma pelo pesquisador para os procedimentos de categorização do conteúdo.

Apresentação dos resultados

No período da coleta de dados, o grupo contava com 201 integrantes, excluindo o pesquisador. Foi criado em 05 de dezembro de 2018 por um número telefônico registrado nos Estados Unidos, embora a descrição do grupo informe que o "criador e administrador" é um homem supostamente de João Pessoa, Paraíba. O grupo conta com 6 administradores. No período de análise, dois integrantes abandonaram o grupo, sendo excluídas as duas sinalizações de saída do total de mensagens (n=177).

Quanto aos participantes, verificaram-se tendências expressas, em estudo anterior (RATIER, 2020b), de que: 1- a grande maioria dos usuários não interage no grupo; 2- os fluxos comunicativos estão concentrados em uma "elite falante" de integrantes. Ao longo das 48 horas analisadas, **apenas 23% dos integrantes (n=47) postaram algum conteúdo**. A atividade de postagem, por sua vez, também se encontra desigualmente distribuída. **Apenas 4% dos usuários (n=9) são responsáveis por 50% das mensagens enviadas**, sendo que 17% do conteúdo é produzido ou compartilhado por apenas dois números de telefone. Ressalte-se, ainda, que a "elite administrativa" pouco postou: apenas 3 das 179 mensagens (1,6% do total) partiram de 2 dos 6 celulares cadastrados como responsáveis pelo grupo (Tabela 1).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Tabela 1 – Usuários e mensagens enviadas

Número de usuários	% do total de usuários	Número de mensagens	% do total de mensagens
154	77%	0	0%
47	23%	177	100%
9	4%	90	50%
2	1%	31	17%

Fonte: elaboração própria.

Também há congruência com Ratier (2020b) quanto à natureza das mensagens: **90% delas (n=158) foram produzidas por terceiros**, sendo 41% encaminhadas (n=72) e 49% copiadas[1] (n=86). **Apenas 7% das mensagens podem ser consideradas como autorais (n=12)**, sendo basicamente *emojis* (n=2) e textos de resposta (n=10). Muito curtos (média de 53 caracteres por resposta, 20% do limite das postagens no *microblog* Twitter), apresentavam tom de concordância a alguma postagem anterior. Não foi possível identificar a natureza de 4% das mensagens.

Em termos de mídia, **predomínio dos recursos audiovisuais: 55%** (n=97), sendo 32% vídeos (n=56), 20% imagens (n=35) e 3% áudios (n=6). Postagens com links externos são 28% (n=50), textos, 13% (n=23) e emojis, 4% (n=7). Ao todo, **59% das postagens são nativas do WhatsApp (n=106)**, o que significa alta acessibilidade para planos de internet móvel populares que possibilitam navegação ilimitada no aplicativo, mas não em recursos fora dele. **Links externos (41%, n=71), por sua vez, apontam sobretudo para sites hiperpartidários, de apoio explícito a Bolsonaro**. Eles são 58% do universo de links externos (n=41), enquanto a mídia profissional representa apenas 7% (n=5). O restante dos links aponta para redes sociais como o YouTube (24%, n=17), Facebook (7%, n=5) e Twitter (3%, n=2). Novamente, as ordens de grandeza são semelhantes às encontradas em estudo anterior.

A análise de conteúdo se deu na mesma amostra entre os dias 10 e 14 de junho. Das 177 mensagens originais, foram consideradas 174 cujos links e mídias se encontravam ativos no momento da análise.

Pode-se identificar o gênero discursivo em 163 postagens. Seguindo Chaparro (1998), operou-se a distinção basal dos gêneros jornalísticos, a separação entre informação e opinião – reconhecendo-se, para tanto, o aspecto proeminente em cada uma das postagens. Houve **predominância do gênero opinativo em 60% das postagens** (n=98), sempre favoráveis a Bolsonaro. O gênero informativo esteve presente em 32% postagens (n=52), o publicitário em 5% (n=8) e outros em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

3% (n=5), porcentagens semelhantes, uma vez mais, a estudo anterior (RATIER, 2020a).

Entre os opinativos, destacam-se os vídeos de dois tipos. Os que remetem a *links* do YouTube são mais longos, entre 13 minutos e 2 horas de duração, e costumam recorrer à estrutura opinativa clássica: um comentarista em plano americano, falando diante de um cenário caseiro ou em *chroma key* (fundo virtual), abordando algum assunto polêmico ou realizando um "giro de notícias" opinativo. Já os vídeos nativos para WhatsApp são mais curtos (máximo de 8 minutos) e priorizam edições de trechos maiores – discursos de políticos, testemunhos de populares, excertos de programas de TV ou vídeos em redes sociais. Tendem a ser discursivamente mais agressivos, confirmando a vocação da plataforma para peças mais radicais.

As postagens informativas são sobretudo links de veículos informativos hiperpartidários, com pauta de defesa do presidente Bolsonaro (Goiás 365, Tudo OK Notícias, Duna Press etc.). As reportagens não trazem apuração própria e são, em geral, de fonte única e oficial: reaproveitamento de falas do presidente em postagens na internet, releases de ministérios do governo, do site gov.br ou da estatal Agência Brasil, cópias de veículos como O Antagonista, CNN e Jerusalem Post. A maioria dos textos não é assinada. As postagens classificadas como publicitárias, por sua vez, são vídeos com ações do governo na pavimentação de estradas e entrega de equipamentos às polícias, seguindo a estrutura padrão de narração em *off*, *lettering* (inserções de texto no vídeo) e imagens de cobertura.

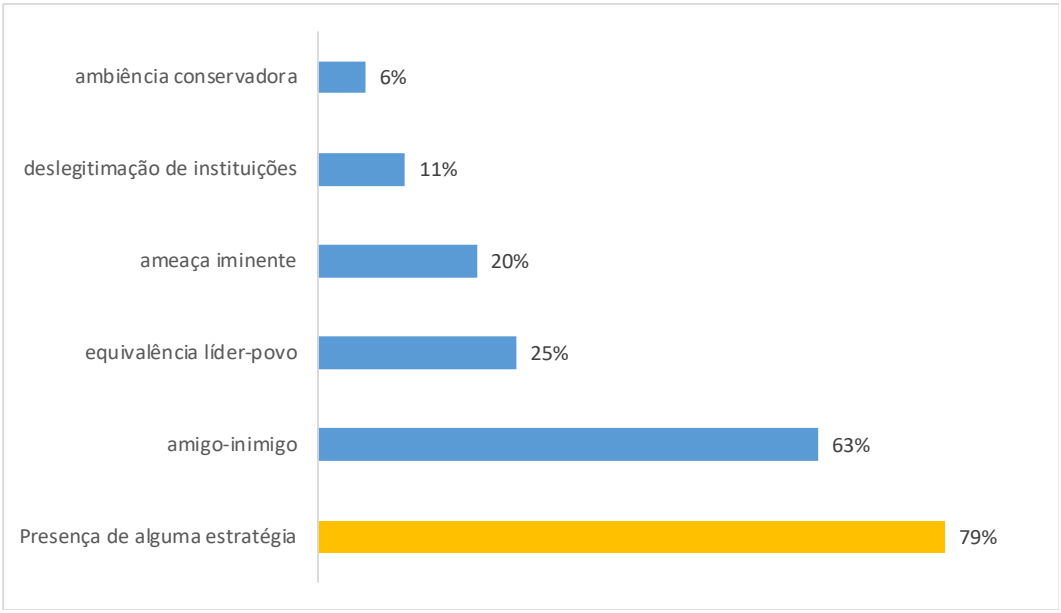
Padrões de conteúdo, tema e estratégias discursivas

Em sua pesquisa *online* em grupos públicos de WhatsApp durante o período eleitoral em 2018, Cesarino (2019a) apresenta funções metalinguísticas básicas que, segundo a autora, "cobrem praticamente todo o conteúdo coletado" nas redes bolsonaristas: 1- fronteira antagonística amigo-inimigo; 2- equivalência líder-povo; 3- mobilização permanente através de ameaça e crise; 4- deslegitimação de instituições para a produção de um canal midiático exclusivo[2]. Considerou-se que seriam boas balizas para a classificação do conteúdo e a indicação de eventuais padrões de recorrência.

Com efeito, **79% das postagens (n=138) apresentava uma ou mais das quatro funções básicas apresentadas pela autora**. Desse total, 28% (n=49) apresentaram duas funções e 6% (n=11), três funções (Gráfico 1):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Gráfico 1 – padrões de estruturação de conteúdo (respostas múltiplas)



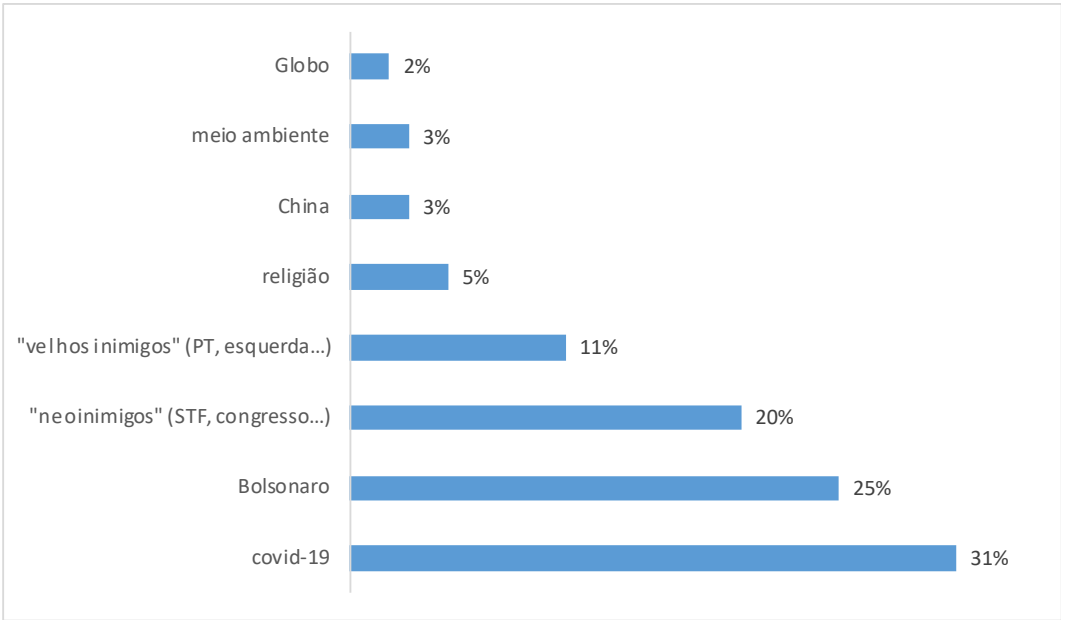
Fonte: elaboração própria.

Entre as estratégias analisadas, destaca-se a fronteira antagonística amigo-inimigo, com 63% (n=109). Em seguida a equivalência líder-povo, com 25% (n=43), mobilização permanente através de ameaça e crise 20% (n=35) e deslegitimação de instituições para a produção de um canal midiático exclusivo, com 11% (n=19). Identificou-se, ainda, um quinto padrão de produção de conteúdo que denominamos ambiência conservadora, com 6% (n=10). São sobretudo postagens de cunho religioso (leituras de evangelho e sua exegese, músicas evangélicas etc.), que sugerem aspecto relevante a compor identidade conservadora e ligada a valores tradicionais ambicionada por Bolsonaro.

Quanto aos temas, predominância das postagens que orbitam em torno de temas da atualidade (covid-19, 31%, n=54, em geral com críticas à oposição e elogios ao governo) e do líder (Bolsonaro, 25%, n=44). A seguir é possível identificar um bloco de "neoinimigos" (20%, n=34), representados pelos outros poderes (STF, congresso) e demais níveis de governo (governadores, prefeitos) e mesmo o "fogo amigo" no executivo (ministros e militares que não estariam apoiando Bolsonaro o suficiente). Os "velhos inimigos" (PT e Lula, esquerda, Venezuela e Maduro) perfazem 11% (n=19). Outros antagonismos (Globo, meio ambiente, China), 8% (n=13), e as menções de cunho religioso, 5% (n=8) (Gráfico 2).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Gráfico 2 – Temas das postagens (respostas múltiplas)

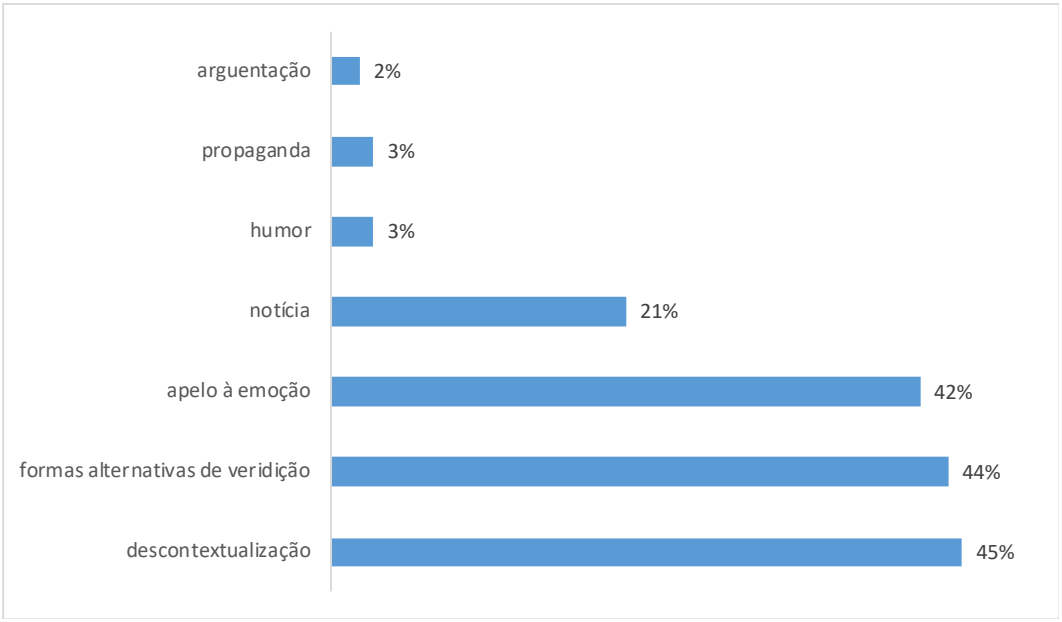


Fonte: elaboração própria.

Buscou-se, ainda, mapear as principais estratégias discursivas, relacionadas à forma das postagens. Pode-se apontar três vetores principais. Um primeiro, voltado à descontextualização (45%, n=78), reúne técnicas como edição enviesada, editorialização, falsa equivalência, inversão de acusação, indeterminação de agentes, caricaturização e metáforas. Um segundo, que poderíamos chamar de formas alternativas de veridição (44%, n=76), abarca, conforme Cesarino (2021), estratégias de questionamento ao paradigma jornalístico da objetividade: informações falsas, teorias da conspiração e experiências imediatas – notadamente, vídeos testemunhais. Um terceiro, o do apelo à emoção (42%, n=73), compreende vitimização, chamado à ação da militância, hipérboles e desumanização. Ressalte-se o uso dos três recursos em nível muito superior a outras estratégias discursivas mais clássicas como a linguagem de notícia (21%, n=36, em geral de fonte copiada da grande mídia ou de fonte oficial do governo), humor (3%, n=6), propaganda (3%, n=5) e argumentação (2%, n=4) (Gráfico 3):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Gráfico 3 – Padrões de estratégias discursivas (respostas múltiplas)



Fonte: elaboração própria.

Discussão dos resultados

Defende-se que a materialização de uma "pedagogia da ameaça" nos grupos bolsonaristas se alicerça em um conjunto de padrões de comunicação, sobressaindo-se três: 1- binômio amigo-inimigo, 2- apelo à emoção e 3- estratégias de desinformação.

O gênero preferencial do WhatsApp bolsonarista é o opinativo – explicito ou disfarçado pelo formato de "giro de notícias", ainda que o conteúdo seja evidentemente editorializado. Sua roupagem usual são os vídeos em que um comentarista, posicionado diante de um cenário caseiro ou fundo do tipo *chroma key* (são frequentes montagens virtuais com estantes de livros), exprime pontos de vista sobre um ou mais assuntos. O polemismo é a marca, com uso extensivo do *ad hominem* para identificar adversários e defender o presidente. O *youtuber* bolsonarista Mauro Fagundes chama Sergio Moro, ex-aliado e atual desafeto dos bolsonaristas, de "afeminadozinho", "abaitolado" que "botou os mamilos de fora" e que, na realidade, seria um "agente do PCC". Os vídeos nativos do aplicativo tendem a ser mais curtos e mais virulentos. Em um deles, homem não identificado, com maquiagem de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

palhaço e camisa do exército, critica com palavrões, linguagem bélica e expressões ameaçadoras os generais que, supostamente, não defendem Bolsonaro. "Ninguém tem obrigação de ficar babando o ovo [dos generais]. Tem mais é que sacanear para eles caírem na real".

O binarismo amigo-inimigo aparece com frequência nos memes que circulam pelo grupo. Em seu estudo sobre o WhatsApp bolsonarista, Cesarino (2019a, 2019b) recorre à definição "técnica" de Laclau (2013) para sublinhar os dois traços fundantes do populismo: a equivalência entre líder e povo e a demarcação evidente de aliados e inimigos. Esses últimos, mais que adversários, são grupos que, ao se oporem ao líder, põem em risco a própria existência social (uma vez que o líder é o povo), devendo por isso ser eliminados. A referência incontornável é a obra política de Carl Schmitt (2009), cientista político iliberal para quem a "essência" do político é a organização coletiva de um grupo contra inimigos internos e externos. A guerra, manifestação extrema da inimizade, é o pressuposto existente como possibilidade sempre real. Estratégias discursivas desumanizadoras são peça chave na construção da imagem do inimigo político, pois ele:

> É precisamente o outro, o desconhecido e, para sua essência, basta que ele seja, em um sentido especialmente intenso, existencialmente algo diferente e desconhecido, de modo que, em caso extremo, sejam possível conflitos com ele, os quais não podem ser decididos nem através de uma normalização geral empreendida antecipadamente, nem através da sentença de um terceiro "não envolvido" e, destarte, "imparcial" (SCHMITT, 2009, p. 28).

Concorda-se com Cesarino (2019a, 2019b) que a equivalência líder-povo e a antítese amigo-inimigo são características evidentes na memética bolsonarista. Se a lista de inimigos abarca hoje virtualmente toda a institucionalidade, a tripartição de poderes e os sistemas de freios e contrapesos constituintes da democracia moderna, a esquerda segue sendo o alvo tradicional.

Nos dois exemplos a seguir, texto e arte sugerem, por meio de uma cadeia de associação, a correspondência entre esquerda e malfeitos. O apelo à emoção é evidente na primeira imagem, com a equiparação de Lula a autores de crimes violentos de forte impacto na opinião pública. Descontextualizado, o texto traz a sugestão de que todos teriam sido contemplados com a impunidade judicial (Figura 1). No segundo, o significante "PT" é alargado – à moda do significado elástico de "comunismo", que conforme Adorno (2020) perde sua concretude e adquire um caráter místico e abstrato –, de modo a abarcar a centro-direita do ex-presidente Michel Temer (MDB) e do deputado federal Aécio Neves (PSDB). Passa, na prática, a significar todo o sistema político (a "velha política") e seus defensores. Num

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

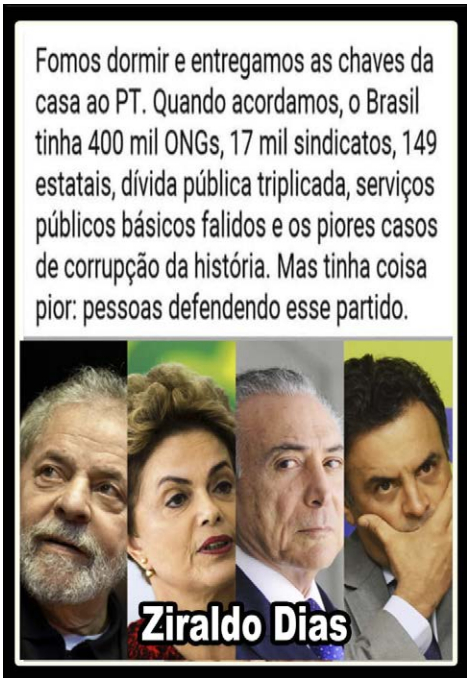
entorno ameaçador, a complexidade da escolha se reduz à opção entre bem e mal (Figura 2). O tuíte de Allan dos Santos (Figura 3) estende o malefício aos demais poderes da institucionalidade democrática (STF, Congresso). A ameaça iminente justifica um chamado enfático à ação. O senso de urgência é evidenciado pelo uso de letras maiúsculas nas expressões "precisa", "efetivo" e "mais do nunca":

Figura 1 – Cadeia de associações

Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

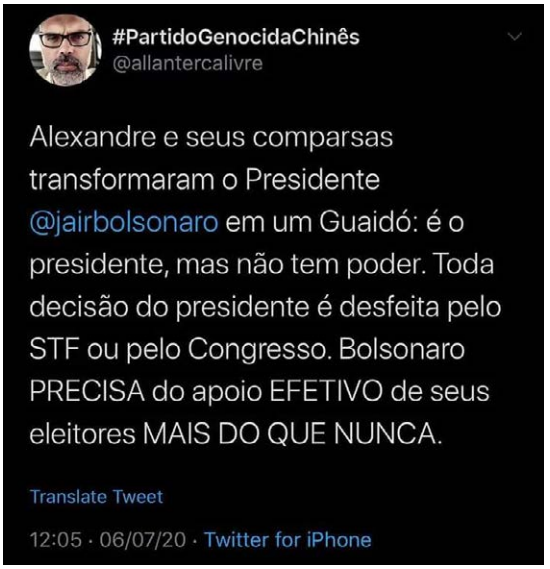
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 2 – Oposição amigo-inimigo



Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

Figura 3 – Plasticidade da categoria "inimigo"



Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

A equivalência líder-povo, por sua vez, procura equiparar uma espécie de sujeito coletivo da nação ao caudilho ressaltando aspectos do culto à personalidade de Bolsonaro (simplicidade, conservadorismo, disciplina, religiosidade). Construída pela síntese entre imagem e título telegráfico, o meme não assinado sugere humildade e fé. O apelo à emoção e o reforço ao binarismo amigo-inimigo se ampliam no texto encaminhado que acompanha o meme: "ajoelhado em frente ao Santíssimo Sacramento, buscando forças para combater os comunistas e outros inimigos da Igreja e do Brasil. Que Jesus e Maria o abençoe [sic], grande presidente!" (Figura 4). Valores vagos e carregados de emoção – homem de família, patriota, honesto e antiabortista – são evocados no meme ilustrado em verde amarelo e com a bandeira do Brasil, opções recorrentes na estética bolsonarista. Mesmo que o nome do presidente não esteja explicitamente evocado, a associação pelo contexto é evidente (Figura 5). A gramática simples baseada em oposições do tipo certo-errado (amarelo versus vermelho, bandeira do Brasil versus bandeira vermelha, semblante alegre versus cara fechada, torcida pela cloroquina versus torcida pelo coronavírus) é a base para a charge sobre a epidemia da covid-19 (Figura 6):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 4 – Equivalência líder-povo

Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

Figura 5 – Valores emocionais vagos

Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

Figura 6 – Gramática da oposição simples

Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

O enquadramento emocional e a manipulação do medo são evidenciados por Serelle e Soares (2019), Chagas, Modesto e Magalhães (2019) como estratégias basais na comunicação digital da chamada nova direita. Não soa descabido falar em reavivamento de técnicas de psicologia de massa do fascismo (REICH, 1988) ou do radicalismo de direita (ADORNO, 2020). Citando Hitler, Reich (1988, p. 48) afirma que o próprio ditador nazista acentua a tática de, nos comícios diante das massas,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

abrir mão da argumentação, manejando de forma efetiva as emoções e apontando apenas o "grandioso objetivo final". Em *Mein Kampf*, o ditador nazista afirma que que os pensamentos e ações do povo "são determinados muito mais pela emoção e sentimento do que pelo raciocínio" e guiados por uma espécie de binarismo avaliativo: "não há muitas nuanças; há sempre um positivo e um negativo; amor ou ódio, certo ou errado, verdade ou mentira, e nunca situações intermediárias ou parciais" (REICH, 1988, p. 61). Adorno também vê um esquema do tipo estímulo-resposta na latência do fascismo na Alemanha do final dos anos 1960. Afirma que todas as manifestações ideológicas do radicalismo de direita estão marcadas pela necessidade de convocar o que chama de "personalidade autoritária" – estímulo de ressentimentos, medos, chamados à ordem e à disciplina –, estratégia capaz de "levar as audiências ao ponto de ebulição" (ADORNO, 2020, não paginado). Para Adorno, o estado de agitação permanente é tudo o que o fascismo poderia oferecer: o radicalismo de direita seria marcado por ausência de propostas e desejo de catástrofe, flertando de forma muito profunda com a psicose.

Por fim, uma parcela do binarismo amigo-inimigo é construída com base em informações fraudadas, falsas, distorcidas ou descontextualizadas – para Adorno (2020), esse último recurso é a principal técnica por meio da qual a verdade se põe a serviço da falsidade. O texto que acompanha a imagem em branco e preto, suposta ganhadora do Prêmio Pulitzer, fala em um proprietário de terra, abençoado por um padre, morto por fuzilamento porque "se recusou a trabalhar para o regime de Fidel Castro". A ameaça "comunista" representada por Cuba e Venezuela – e, mais recentemente, Argentina, que "quis pagar o preço para ver o resultado de um governo esquerdista ligado ao Foro de São Paulo de novo", como diz uma das mensagens do período –, é frequente, costumeiramente inserida numa cadeia de equivalência com violência, ditadura, censura, pobreza e ineficiência estatal. No exemplo em tela, serviço de checagem de fatos indica que se trata de uma fake news com versões em português de Portugal e em espanhol. A fotografia de Andrew Lopez é efetivamente vencedora do Pulitzer, mas retrata um cabo do exército do regime ditatorial de Fulgencio Batista, derrubado pela Revolução Cubana (Figura 7). Foi executado após ser considerado culpado por um tribunal militar por crime de guerra (MORAES, 2019). Não há registro de que a ordem tenha partido de Ernesto "Che" Guevara. Outra postagem do período desmentida (MATSUKI, 2020) é "URGENTE! TRIBUNAL CONSTITUCIONAL MILITAR!", que fala na iminência da assinatura presidencial para um decreto que cria "um novo tribunal ACIMA DO STF, para processar e julgar TODOS os bandidos e criminosos que estão nos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Poderes da República". A postagem também termina com uma exortação à militância digital: "Gostou da notícia!? Então compartilhe ao máximo! E vamos subir com urgência a hashtag: #TribunalConstitucionalMilitarJá!!!".

Figura 7 – Desinformação

Fonte: grupos de WhatsApp pró-Bolsonaro.

Concordando com Pinheiro e Brito (2014) e conferindo à desinformação um sentido amplo – informação de baixo valor cultural ou utilidade para a participação no processo político e a tomada de decisões cotidianas –, tem-se que grande

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

parte do conteúdo do WhatsApp bolsonarista pode ser encaixado nessa categoria. Incluem-se aí diferentes estratégias de descontextualização (informações falsas, edições enviesadas, produções ofensivas etc.) e o que se pode chamar de formas alternativas de veridição. Segundo Cesarino (2020, no prelo), tratam-se de epistemologias populares que tendem a funcionar como estratégias de legitimação de um determinado relato.

Tal contexto se torna possível diante da crise do sistema de peritos (universidade, jornalismo, ciência) e de um ecossistema midiático altamente poluído. Cesarino (2020, no prelo) define a pós-verdade como uma situação de desordem informacional, enquanto Romero-Rodriguez, De-Casas e Pedreira (2018) criam o neologismo *infoxicação* – junção de informação e intoxicação – para designar o consumo indiscriminado de informação de baixa qualidade. Para os autores, não se trata de conjuntura episódica, mas de "situação estrutural" das mídias na contemporaneidade:

> Nace así la era de la "infoxicación" em la que se le da a la audiencia el contenido que esta desea – generalmente de infoentretenimiento – con el fin de asegurar cuotas de publicidad, a la vez que los propios receptores son incapaces de realizar un correcto filtrado de las informaciones, aceptando como ciertas aquellas que incluso son contrarias a otras que ya han aceptado como verdadeiras. Parece entonces que hemos llegado a comprender que la desinformación es uma situación estructural del ecosistema mediático y que las audiencias, paradójicamente, emergen como víctimas propiciatorias de este fenómeno[3] (ROMERO-RODRIGUEZ; DE-CASAS; PEDREIRA, 2018, p. 74-75).

Destacam-se as teorias da conspiração. Em vídeo nativo do aplicativo, comentarista sugere que a China, a quem o governador João Doria estaria "entregando São Paulo", criou um "vírus muito letal para o resto do mundo" com um "braço comunista" – a Organização Mundial da Saúde (OMS). Em outro vídeo nativo, narrador não identificado compara a Covid-19 à dominação nazista. Afirma que o "sonho encantado dos comunistas" do Brasil era implantar o regime. "Para isso, precisa antes empobrecer a população para que ela venha comer aos pés dos governantes". Ambas a produções contêm forte apelo à emoção. O vídeo sobre a China tem música de suspense e tela inicial de alerta; o do nazismo, montagens e imagens fortes do holocausto.

As experiências imediatas também se encaixam nessa categoria. Em áudio atribuído a Alexandre Garcia, o jornalista ex-TV Globo e neoconvertido ao bolsonarismo lamenta a "politização da hidroxicloroquina": "Eu, como marido de médica, recebo informação dos médicos. Em Brasília no mínimo 130 médicos estão aplicando a hidroxicloroquina. Ouço todos os dias depoimento de gente que teve

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

uma gripezinha graças à hidroxicloroquina [...]. As pessoas não estão mais indo na conversa de gente que vive de semear o pânico". O *lettering* que acompanha o áudio testemunhal ("O louco estava certo", "a mídia te manipulou e você acreditou") aposta na deslegitimação da mídia, estratégia que vai em par com as formas alternativas de veridição.

Conclusões

> *No deberíamos subestimar estos movimentos por su ínfimo nível intelectual ni por su falta de teorización. Sería uma enorme falta de visión política pensar que por eso no van a tener éxito. Lo característico de estos movimentos es más bien um extraordinária perfección de los médios, y concretamente em primer lugar los médios propagandísticos em el sentido más amplio, combinada em semejante perfección de las técnicas y los médios, mientras que se escamotea de passo el fin que realmente se persigue para la sociedade em general*[4] (ADORNO, 2020, não paginado).

Mesmo instigado pela curiosidade que anima a pesquisa, acompanhar um grupo público de apoiadores do presidente Jair Bolsonaro é uma atividade penosa. Minha experiência pessoal é de repulsa: o *smartphone* exclusivo em que monitoro os grupos fica desligado exceto em momentos de ida a campo, sempre psicologicamente penosos. É de se imaginar o que uma instância de socialização opaca ao controle social, de baixa confiabilidade informativa, centrada no emissor, com pedagogia e gramática reforçadoras de um imaginário de ameaça permanente, possa acarretar às formas de ser, agir e pensar de uma relevante camada da população. A experiência no WhatsApp bolsonarista e a vivência de sua pedagogia da ameaça reconvocam termos e estratégias que pareciam superados tanto no campo da socialização quanto no da comunicação. É possível falar, por exemplo, em manipulação ou socialização ideologizada, no sentido de ideologia proposto por Thompson (1995): mensagens que reforçam estruturas de dominação, hierarquias e relações de poder. Ainda que sejam necessários estudos de recepção para que se entenda com maior clareza os significados que as audiências constroem a partir da mediação do ecossistema midiático bolsonarista, o sucesso eleitoral e a resiliência de sua base de apoio, a despeito de uma administração claudicante, são indícios da eficácia da produção de conteúdos.

É de se pensar sobretudo na manipulação fundamental operada pelo bolsonarismo. Com a estratégia de construção de um canal midiático exclusivo, simula-se um ambiente informativo, de troca de ideias e, por que não, de democracia direta,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

uma vez que existe a ilusão do contato direto, via tecnologia, do militante com o líder (CESARINO, 2019b). Entretanto, o que existe concretamente, mais do que as já conhecidas "bolhas semânticas" geradas pela algoritmização das redes sociais, é a instrumentalização de uma mídia pela propaganda – agravante: seu caráter tóxico. O binarismo amigo-inimigo cria indivíduos e grupos a serem eliminados. Campanhas difamatórias, apelo a emoções como ressentimento, ódio e medo, alimentadas por desinformação e culto à personalidade, distraem das discussões essenciais e têm o potencial inflamatório da polarização. A ausência do contraditório e do controle social sobre o conteúdo veiculado favorece uma socialização da radicalização, disseminando modos de ser, agir e pensar que atuam no sentido contrário da construção de consensos e questionam a própria existência da esfera pública enquanto arena do debate racional de ideias.

Notas

[1] Consideram-se como copiados links, vídeos e imagens claramente não produzidos pelos integrantes que postaram o conteúdo e textos cuja presença foi notada em outros grupos monitorados pelo pesquisador.

[2] Julgou-se que uma quinta função metalinguística apresentada por Cesarino (2019b), o "espelhamento do inimigo e inversão de acusações", dizia respeito mais à forma que ao conteúdo das mensagens. A opção foi incluir a estratégia na análise das estratégias discursivas.

[3] Tradução do autor: "nasce assim a era da infoxicação, na qual a audiência recebe o conteúdo que deseja – geralmente de infoentretenimento – a fim de garantir cotas de publicidade, ao mesmo tempo em que os próprios destinatários são incapazes de realizar uma filtragem correta de informação, aceitando como certas aquelas que são até contrárias a outras que já aceitaram como verdadeiras. Parece então que chegamos a compreender que a desinformação é uma situação estrutural do ecossistema midiático e que as audiências, paradoxalmente, emergem como vítimas propiciatórias desse fenômeno".

[4] Tradução do autor: "Não devemos subestimar esses movimentos devido a seu ínfimo nível intelectual ou à falta de teorização. Seria uma enorme falta de visão política pensar que é por isso que eles não terão sucesso. A característica desses movimentos é antes uma extraordinária perfeição da mídia, e especificamente em primeiro lugar a mídia propagandística no sentido mais amplo, combinada em tal perfeição de técnicas e mídia, enquanto se escamoteia o fim que realmente é perseguido pela sociedade em geral".

Referências

ADORNO, T. W. *Rasgos del Nuevo Radicalismo de Derecha*. Barcelona: Taurus, 2020.

ALVES, C. *Temendo o STF, bolsonaristas batem recorde de sumiço de vídeos do YouTube*. UOL, 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2020/07/07/temendo-o-stf-bolsonaristas-batem-recorde-de-sumico-de-videos-do-youtube.htm. Acesso em: 25 de jun. 2020.

ARBEX, T.; URIBE, G. *'Gabinete da raiva' perde espaço no Planalto após alta da reprovação de Bolsonaro*. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/09/gabinete-da-raiva-perde-espaco-no-planalto-com-alta-de-rejeicao-a-bolsonaro.shtml. Acesso em: 29 jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CAMPOS MELLO, P. Empresários bancam campanha contra o PT pelo WhatsApp. *Folha de S. Paulo*, 18 de outubro de 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml. Acesso em: 21 fev. 2020.

CAMPOS MELLO, P. WhatsApp admite envio maciço ilegal de mensagens nas eleições de 2018. *Folha de S. Paulo*, 8 de outubro de 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/whatsapp-admite-envio-massivo-ilegal-de-mensagens-nas-eleicoes-de-2018.shtml. Acesso em: 21 fev. 2020.

CESARINO, L. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. *Internet & Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 91-120, 2019a.

CESARINO, L. Identidade e representação no bolsonarismo: corpo digital do rei, bivalência conservadorismo-neoliberalismo e pessoa fractal. *Revista de Antropologia*, v. 62, n. 3, p. 530-557, 2019b.

CESARINO, L. Pós-verdade: uma explicação cibernética. Dossiê VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia. *Ilha Revista de Antropologia*, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021.

CHAGAS, V.; MODESTO, M.; MAGALHÃES, D. O Brasil vai virar Venezuela: medo, memes e enquadramentos emocionais no WhatsApp pró-Bolsonaro. *Esferas*, n. 14, p. 1-17, 2019.

CHAPARRO, M. C. *Sotaques d'aquém e d'além mar*: travessias para uma nova teoria de gêneros jornalísticos. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1998.

CHRISTIE, E. H. Political Subversion in the Age of Social Media. *European View*, v. 18, n. 1, p. 122-122, 2019.

DUDA DA SILVA, E. As bases da nova direita: estudo de caso do Movimento Brasil Livre na cidade de São Paulo (2013-2016). *Conversas & Controvérsias - Revista de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 5, n. 1, p. 75-95, 2018. DOI: http://doi.org/10.15448/2178-5694.2018.1.30257. Acesso em: 20 de março de 2019.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FAROOQ, G. Politics of Fake News: How WhatsApp Became a Potent Propaganda Tool in India. *Media Watch*, v. 9, n. 1, p. 106-117, 2018.

GARIMELLA, K.; TYSON, G. *WhatApp Doc?* A First Look at WhatsApp Public Group Data. 2018.

GIDDENS, A. *As consequencias da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. *In*: BECK, U. *et al.* (ed.). *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997. p. 73-133.

HAN, B.-C. *No enxame*. Petrópolis: Vozes, 2018.

JENKINS, H. *Convergence Culture.* Where old and new media collide. Nova York; Londres: New York University Press, 2006.

KALIL, I. O. *O que são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro*. 2018.

LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

LAHIRE, B. *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos* – disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. *Monde pluriel.* Paris: Seuil, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LITZENDORF NETTO, C. F. W.; PERUYERA, M. S. Fake News como ferramenta de propaganda política na internet. *In*: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Cascavel, PR, 2018.

MATSUKI, E. *Bolsonaro acabou de criar o Tribunal Constitucional Militar para caçar os corruptos #boato*. Boatos.org, 2020. Disponível em: https://www.boatos.org/politica/bolsonaro-acabou-criar-tribunal-constitucional-militar-cacar-corruptos.html. Acesso em: 25 jul. 2020.

MCNAIR, B. Journalism and democracy. *In*: WAHL-JORGENSEN, K.; HANITZSCH, T. (ed.). *The handbook of journalism studies*. Nova York: Routledge, 2009. p. 237-249.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. *In*: SOLANO, E. (ed.). *O Ódio como Política*: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 26-53.

MORAES, M. #*Verificamos*: É falso que cubano recebendo extrema unção era fazendeiro executado sem julgamento. Agência Lupa, 2019. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/09/19/verificamos-cubano-extrema-uncao-fazendeiro-executado/?aff_source=-56d95533a8284936a374e3a6da3d7996. Acesso em: 25 jul. 2020.

NEMER, D. *Grupos pró-Bolsonaro no Whatsapp não se desmobilizaram com a vitória*. Pelo contrário, estão mais radicais. 2019. Disponível em: https://theintercept.com/2019/08/23/grupos-pro-bolsonaro-whatsapp-estao-mais-radicais/. Acesso em: 21 fev. 2020.

PIAIA, V.; ALVES, M. *Abrindo a Caixa Preta*: análise exploratória da rede bolsonarista no WhatsApp. 2019. Disponível em: http://compolitica.org/novo/wp-content/uploads/2019/05/gt2_Piaia_Alves.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. D. P. Em busca do significado da desinformação. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, v. 15, n. 6, 2014. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/51758. Acesso em: 21 fev. 2020.

RATIER, R. P. Broadcast e radicalização para as massas: produção e difusão de conteúdo no WhatsApp bolsonarista. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 29. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

RATIER, R. P. Império opaco: mapeamento da expansão da rede bolsonarista no WhatsApp. *Verbum*: cadernos de pós-graduação, v. 9, n. 2, p. 42-58, 2020.

REICH, Wilhelm. *Psicologia de Massas do Fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RESENDE, G. *et al. (Mis) Information Dissemination in WhatsApp*: Gathering, Analyzing and Countermeasures. ACM. 818-828. 2019.

RIBEIRO, M. M.; ORTELLADO, P. O que são e como lidar com as notícias falsas: dos sites de notícias falsas às mídias hiper-partidárias. *Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos*, v.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

15, n. 27, p. 71-83, 2018. Disponível em: https://sur.conectas.org/o-que-sao-e-como-lidar-com-as--noticias-falsas/. Acesso em: 21 fev. 2020.

ROMERO-RODRIGUEZ, L.; DE-CASAS, P.; PEDREIRA, M. Desinformación e Infoxicación en las cuartas pantallas. *In*: COMPETENCIAS mediáticas en medios digitales emergentes. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018. p. 73-92.

SCHMITT, C. *O conceito do político* - a teoria do Partisan. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

SERELLE, M.; SOARES, R. D. L. As novas formas do falso: entretenimento, desinformação e política nas redes digitais. *In*: XXVIII Encontro Anual da Compós, Porto Alegre, 2019.

SETTON, M. D. G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.

SETTON, M. D. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002.

SETTON, M. D. G. J. A educação popular no Brasil: a cultura de massa. *Revista USP*, n. 61, p. 58-77, 2004.

SETTON, M. D. G. J. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SETTON, M. D. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p. 296, 2009.

SEUFERT, M. *et al. Group-based communication in WhatsApp*. IEEE. 536-541. 2016.

SOPRANA, P.; ONOFRE, R.; CAMPOS MELLO, P. Facebook remove contas falsas ligadas a Bolsonaro e gabinete da Presidência. *Folha de S. Paulo*, 9 de julho de 2020.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, C.; MELO, P.; MELO, P. O. V. D.; BENEVENUTO, F. *O Paradoxo da Viralização de Informação Criptografada no WhatsApp*. 2019. Disponível em: http://homepages.dcc.ufmg.br/~-fabricio/download/sbrc2019-whatsapp.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

WAJNGARTEN, F. O ódio e a liberdade de expressão. *Folha de S. Paulo*, 2020.

WHATSAPP. *Stopping Abuse*: How WhatsApp Fights Bulk Messaging and Automated Behavior. 2019.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Distanciamento físico e ensino remoto: socializações em tempos de pandemia

Physical distance and remote learning: socializations in times of pandemic

Distanciamiento físico y educación remota: socializaciones en tiempos de pandemia

Paula Alexandra Reis Bueno[*]
Roberto Eduardo Bueno[**]

Resumo

Objetivou-se capturar e analisar marcas de socializações advindas do ensino remoto, durante o fechamento das instituições de educação formal, em virtude da pandemia da Covid-19. Primeiramente, desenvolveu-se uma análise documental, a partir de ensaios de organizações não governamentais (ONGs), pareceres de Conselhos de Educação, relatórios de pesquisas e documentos complementares. Visando verificar variações intrapessoais, realizaram-se entrevistas com 57 sujeitos, entre estudantes e professores da educação básica e mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação. Encontrou-se um panorama dividido em posicionamentos e valores; o fortalecimento de instâncias socializadoras em universos virtuais; novas maneiras, formas e técnicas de se ensinar e aprender; e disposições para uma educação mesclada entre o ensino presencial e o ensino remoto, com construções de novas formas de se ensinar, estudar, aprender e se relacionar entre humanos. Menções sobre processos adaptativos, dificuldade de concentração e dificuldade de aprender sem o acompanhamento presencial de um professor figuraram entre os relatos mais recorrentes. Espera-se contribuir para o campo da sociologia e da educação, no sentido de apoiar os estudos que verificam as contínuas construções e reconstruções das formas de se agir e pensar.

Palavras-chave: socialização; educação; tecnologias de informação e comunicação; ensino a distância; Covid-19.

Abstract

The objective of this study was to capture and analyze socialization marks from remote education, during the closing of formal education institutions, due to the Covid-19 pandemic. First, a documentary analysis was developed, based on essays by non-governmental organizations (NGOs), opinions from Education Councils, research reports and complementary documents. In an attempt to verify intrapersonal variations, interviews were carried out with 57 subjects, including students and teachers of Basic Education, and masters and doctoral students of the same university program. It was found a panorama divided into positions and values; and strengthening socializing instances in virtual universes; also new ways, forms and techniques of teaching and learning; and dispositions for an education blended between face-to-face and remote education, with constructions of new

Recebido: 30/07/2020 – Aprovado: 15/04/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11480

[*] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professora da educação básica vinculada à SEED/PR. Atuou como professora de pós-graduação do IBPEX e CENSUPEG. Pesquisadora vinculada à USP e à UFPR. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4595-513X. E-mail: paula.reis.musica@gmail.com

[**] Pós-doutorado, doutor, mestre e especialista em Saúde Coletiva pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor do Bacharelado em Saúde Coletiva e dos Programas de Pós-graduação em Políticas Públicas, Ensino das Ciências Ambientais e Desenvolvimento Territorial Sustentável da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador vinculado à USP e à UFPR. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-5546-8397. E-mail: roberto.edu.bueno@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ways of teaching, studying, learning and relating among humans. Mentions about adaptive processes, difficulty concentrating and difficulty learning without the presence of a teacher in person, were among the most recurrent reports. It is expected to contribute to the field of sociology and education, in order to support studies that verify the continuous constructions and reconstructions of the ways of acting and thinking.

Keywords: socialization; education; information and communication technologies; distance learning; Covid-19.

Resumen

El objetivo fue capturar y analizar las marcas de socialización de la educación remota, durante el cierre de las instituciones de educación formal, debido a la pandemia Covid-19. En primer lugar, se desarrolló un análisis documental, basado en ensayos de organizaciones no gubernamentales (ONG), opiniones de Consejos de Educación, informes de investigación y documentos complementarios. Con el fin de verificar variaciones intrapersonales, se realizaron entrevistas a 57 sujetos, entre estudiantes y docentes de Educación Básica, y estudiantes de maestría y doctorado de un Programa de Posgrado. Se encontró un panorama dividido en posiciones y valores; fortalecer instancias de socialización en universos virtuales; nuevas formas, formas y técnicas de enseñanza y aprendizaje; y disposiciones para una educación combinada entre la educación presencial y a distancia, con la construcción de nuevas formas de enseñar, estudiar, aprender y relacionarse entre los humanos. Las menciones sobre procesos adaptativos, dificultad para concentrarse y dificultad para aprender sin la supervisión presencial de un docente, se encuentran entre los informes más recurrentes. Se espera contribuir al campo de la sociología y la educación, para sustentar estudios que verifiquen las continuas construcciones y reconstrucciones de las formas de actuar y pensar.

Palabras clave: socialización; educación; tecnologías de la información y la comunicación; la educación a distancia; Covid-19.

O ser humano nasce em contextos sociais próprios, que os apresentam formas de agir e pensar. Socializa-se em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Constrói-se ao longo de sua existência, a partir de suas experiências e escolhas. Esse texto busca refletir sobre esse processo de socialização, em tempos de distanciamento físico, em virtude da pandemia da Covid-19. Como se dão as relações intrapessoais, com instituições e demais sujeitos em momentos de mudanças nas relações sociais advindas de um distanciamento físico? Em especial, como se dá a relação ensino e aprendizagem na perspectiva da educação formal?

O conceito de socialização vem sendo utilizado por diversos estudiosos do campo da sociologia, assim como do campo da educação. Setton e Bozzetto (2020), com o apoio de Berthelot (1983), afirmam que a análise dos processos de socialização demanda o olhar para as instituições, assim como para a história e experiências de vida dos indivíduos, seus valores pessoais e grupais, e o contexto socio-histórico em que estão imersos. Desta maneira, tal conceito abrange um potencial de interpretação das representações e reproduções sociais em diversas dimensões socioculturais, permitindo a observação de como se constituem as compreensões e visões de mundo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em Durkheim (1978), a ideia de socialização se concretizava com a integração social, num processo de adaptação ao meio e condições sociais impostas ao indivíduo por estruturas sociais como família, escola, igreja, entre outras. Entretanto, a compreensão contemporânea do conceito propõe pensar uma ação dialética e interdependente entre estas estruturas sociais e as estruturas mentais de cada sujeito.

As relações com instituições sociais contribuem para a compreensão e reprodução do mundo vivido, para a incorporação de disposições de *habitus* pelos indivíduos, como diria Bourdieu (2001). Mas, na contemporaneidade, os indivíduos estão submetidos a uma pluralidade de instâncias socializadoras (LAHIRE, 2006), podendo estar simultaneamente e sucessivamente em diversos mundos sociais não homogêneos e, por vezes, contraditórios (SETTON, 2016).

Desta forma, os sujeitos se encontram expostos às disposições de *habitus* não homogêneas e consequentemente há diferentes orientações para suas práticas, com construções de caráter pessoal, maneiras próprias de ser e estar no mundo, promovidas por uma dinâmica de híbridas combinações e escolhas, que Setton (2012) irá denominar de "disposições híbridas de *habitus*".

A partir dessa perspectiva do conceito de socialização, torna-se possível a análise de processos de individuação e construções de identidades, individuais e de grupos, por meio de relações indissociáveis entre indivíduos e estruturas sociais; de mecanismos de resistência e disputa, de permanências e rupturas, ou seja, trata-se de um entendimento dialógico e multidimensional do conceito, quando o indivíduo encontra-se com autonomia de escolhas, reflexividade e participação na construção de si (SETTON; BOZZETTO, 2020).

Outra característica dessa abordagem contemporânea do conceito de socialização é o entendimento que a identidade não é fixa, o *habitus* não é estático, mas clivado, construído ao longo da vida (BOURDIEU; CHARTIER, 2012; DUBAR, 2005; BERGER; LUCKMANN, 2014). Para Dubar (2005), existem sucessivas socializações numa existência humana, permitindo diversas construções, desconstruções e reconstruções de identidades ligadas às muitas esferas de atividade e às mudanças sociais. Bourdieu esclarece seu entendimento de que "o *habitus* não é um destino... trata-se de um sistema aberto de disposições que está submetido constantemente a experiência e, desse modo, transformado por essas experiências" (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 62).

O conceito de socialização abrange, também, algumas especificidades, como o papel do pertencimento, da linguagem e do reconhecimento nesse processo. Para Berger e Luckmann (2014), se a socialização consiste na compreensão do mundo,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ela acontece por meio da linguagem, ou seja, o desenvolvimento da linguagem permite que os indivíduos objetivem seu mundo exterior, uma vez que a linguagem propicia o adentrar num universo simbólico e cultural. Os autores escrevem a partir dos estudos de Mead (1968), que, por sua vez, apresenta como a última etapa do processo de socialização, o indivíduo ser reconhecido pelo seu grupo. Dubar (2005) realiza a leitura de Berger e Luckmann enfatizando que a socialização apresenta uma dupla dimensão: de construir a si mesmo e obter um reconhecimento recíproco, ou seja, ser reconhecido por quem se reconhece. Com a leitura dos textos de Hegel, Dubar encontra o entendimento de que o reconhecimento recíproco é o ápice da socialização, e a linguagem evidencia esse reconhecimento (HEGEL apud DUBAR, 2005).

Bourdieu (2013) empreende esforços e desvela mecanismos ocultos para o reconhecimento em um campo específico de seu espaço social, no caso, a academia. Os achados do sociólogo parecem ainda válidos para o referido campo social, mesmo na realidade brasileira; ou seja, a estrutura do espaço dos poderes, numa academia, envolve notoriedade intelectual, poder científico, acúmulo de posições que permitem controlar outras, notoriedade da instituição de pertença, entre outras classificações. Ainda, para além do espaço do Ensino Superior, elementos dessa estrutura do espaço de poder, também podem ser encontrados em outras instituições, como nas escolas de Educação Básica, por exemplo.

No entanto, outro espaço se impõe na sociedade contemporânea, no qual o reconhecimento parece ser advindo de *views* e *likes*. Refere-se ao espaço virtual, que em 2020 ganhou ainda mais força, devido à necessidade de um distanciamento social, que se nomeará neste estudo de distanciamento físico, ocorrido por conta de uma pandemia viral que assolou a vida e as experiências. Optou-se pela nomeação "distanciamento físico", pois no universo da internet, as relações sociais se intensificaram, ocorrendo muitas *lives* (transmissões ao vivo), cursos e vídeos diversos postados em mídias sociais e outros meios digitais.

Diante desse contexto se questiona se os espaços de poderes do mundo virtual imitam o do mundo material, ou se transformam nessa realidade paralela? Em que medida esses dois mundos se intersectam e se influenciam nesta segunda década do século XXI? Como isso se reflete nas socializações e consequentemente nas formas de se agir e pensar? Como se dão as relações intrapessoais, com instituições e sujeitos em momentos de distanciamento físico? Em especial, como se dá a relação ensino e aprendizagem na perspectiva da educação formal?

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esses inquietantes e amplos questionamentos emergiram quando dois professores pesquisadores mudaram suas rotinas de trabalho de salas físicas e olhos nos olhos, para salas virtuais e olhos na tela. Refletindo sobre as questões abordadas, voltaram-se aos documentos de instâncias que interviram na dinâmica das aulas remotas.

Os Conselhos de Educação orientaram para o andamento da educação formal durante o período de distanciamento físico. Muitas de suas orientações foram contempladas nas resoluções das Secretarias de Educação. Esses conselhos, por sua vez, são representados por indivíduos da sociedade civil, mas, também, recebem pressão política das ONGs; sendo que nem sempre essas instituições apresentaram posicionamentos convergentes. Duas ONGs se manifestaram de forma bastante expressiva quanto ao ensino remoto, e alcançaram maior visibilidade.

Desta forma, visando promover a reflexão, buscou-se uma análise em documentos publicados por essas ONGs; pelos Conselhos de Educação; relatórios de pesquisa sobre o tema; e documentos oficiais de uma Secretaria de Educação, de uma Universidade Federal e de um Sindicato. As escolhas desses últimos documentos complementares se deram em virtude do recorte do estudo, que se efetivou a partir dos estabelecimentos de trabalho dos pesquisadores, e na perspectiva de uma segunda abordagem, realizada a partir da análise de falas de indivíduos envolvidos no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

Desta forma, posteriormente, voltou-se para professores e estudantes de duas realidades institucionais distintas, no Estado do Paraná, região sul do Brasil, para uma investigação empírica dos efeitos do ensino remoto em suas socializações.

Desenvolvimento metodológico

A primeira etapa do estudo contou com uma análise documental, a partir de documentos publicados, conforme apresentados no Quadro 1:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quadro 1 – Relação dos documentos analisados

Tipo e origem	Título
Ensaios de ONGs: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE)	8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia
Todos pela Educação	Nota técnica: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19
Pareceres de Conselhos de Educação: Conselho Nacional de Educação (CNE)	PARECER CNE/CP Nº: 11/2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE)	Deliberação CEE/CP Nº: 01/2020, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – Covid-19 e outras providências.
Relatórios de Pesquisas: Universidade Federal do Paraná (UFPR)	O que pensam crianças e familiares das aulas remotas: notas preliminares da pesquisa
Fundação Carlos Chagas (FCC)	Educação escolar em tempos de pandemia
Documentos Complementares: Universidade Federal do Paraná (UFPR)	RESOLUÇÃO Nº 59/2020-CEPE - Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no país.
Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR)	Institucional: Educação desenvolve EaD com foco no protagonismo dos professores
Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato)	Manifesto por uma educação humanizadora e em defesa da vida: Contra as políticas educacionais de produção de exclusão e desigualdades em tempo de pandemia de Covid-19

Fonte: elaboração dos autores, 2020.

Para a referida análise utilizou-se o *software* Atlas.ti 8. Primeiramente, após a leitura dos textos, buscou-se capturar grupos de temas emergentes. Nesse sentido, na primeira etapa, foi possível agrupar códigos temáticos, organizados em quatro grupos distintos, os quais: Grupo 1: Aspectos gerais do texto: a) Objetivos; b) Abrangência; Grupo 2: Resultados apresentados: c) Atividades desenvolvidas; d) Dificuldades; e) Êxitos; f) Porcentagem de participação ou acesso; Grupo 3: Achados: g) Dados de pesquisa; h) Posicionamentos e discursos de indivíduos e grupos; i) Desigualdades; Grupo 4: Características: j) Observações, aspectos e dimensões das decisões; k) Possibilidades e direcionamentos; e l) Dimensão política.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Após esse estudo nos documentos, percebeu-se a necessidade de se voltar para os indivíduos, e compreender melhor os efeitos desse ensino remoto, no contexto específico em análise, ou seja, como os sujeitos percebiam mudanças, rupturas ou permanências, nas formas de se ensinar, de estudar e aprender, relacionadas às socializações vinculadas à educação formal, diante do referido momento socio-histórico.

Nesse sentido, devido à prática docente dos pesquisadores, optou-se pela utilização dos mediadores tecnológicos para acesso aos indivíduos em interação, ou seja, por um lado, foram convidados 277 estudantes e 28 professores da Educação Básica, vinculados a Escola Estadual Prof. Abigail dos Santos Correa, situada em Matinhos, no litoral Paranaense; e 18 mestrandos e doutorandos, matriculados na disciplina "Análise de Políticas Públicas", do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com sede em Curitiba, capital do Estado do Paraná. Na somatória dos três grupos, 57 indivíduos responderam ao inquérito. As respostas foram submetidas ao mesmo tratamento analítico que os documentos, ou seja, se agrupou por blocos temáticos.[1]

Ademais, voltou-se novamente aos textos, e as falas dos entrevistados, na perspectiva de verificar a possibilidade de fazer uso das quatro categorias analíticas apresentadas por Lahire (2015), e retomadas em Setton e Bozzetto (2020) e, observando também, as categorias Berthelot (1983), também elencadas pelas autoras.

Para Berthelot (1983), conforme mencionado anteriormente, uma análise sociológica precisa considerar as *instituições*; as experiências de vida dos *agentes*; seus *valores* pessoais e grupais; e o contexto socio-histórico, ou seja, a *história* em que estão imersos. Assim, instituições, agentes, valores e história constituem as quatro categorias analíticas sugeridas por Berthelot.

Para Lahire (2015), a análise sociológica deveria considerar as categorias: *quadros* (universo, instâncias, instituições); *modalidades* (maneiras e formas de agir); *efeitos* (disposições de agir, sentir e pensar); e *tempo* (momento de um percurso individual). Desta forma, as quatro categorias sugeridas pelo autor são: quadros, modalidades, efeitos e tempo.

Considerando o referencial teórico, denominou-se a primeira categoria analítica, no presente estudo, de "panorama", na perspectiva de retomar a categoria "*tempo*" do Lahire e "*história*" de Berthelot; ou seja, os documentos e falas foram novamente analisados no sentido de perceber o panorama da educação formal durante a pandemia da Covid-19, buscando entender o momento dos percursos dos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

indivíduos, e as características das ações socializadoras, quanto ao seu tempo de duração, grau de intensidade e ritmo.

Na segunda categoria analítica, em analogia às "*modalidades*" do Lahire e aos "*agentes*" do Berthelot, buscou-se perceber os "posicionamentos" dos indivíduos e grupos diante da educação remota disponibilizada, considerando as experiências de vida, anteriores e durante o ensino e aprendizagem em questão, assim como os modos e formas de agir.

Na terceira categoria analítica, baseou-se em "*instituições*" do Berthelot e "*quadros*" do Lahire, na perspectiva de verificar a potência das estruturas nos processos socializadores durante o ensino remoto. Essa categoria foi nomeada de "vozes", na busca de desvendar exercícios de poder advindos das instâncias, e verificar como as ações tomadas impactaram os percursos individuais no contexto histórico vivenciado.

Na última categoria analítica, voltou-se para os "*valores*" do Berthelor e os "*efeitos*" do Lahire, na perspectiva de capturar disposições de *habitus* incorporadas e em mutações, ou seja, em rupturas e construções. Essa categoria ficou nomeada como "implicações", a fim de capturar e descrever os resultados das socializações investigadas.

Desta forma, efetivou-se a análise dos textos a partir dos quatro grupos de categorias, alinhando-as em rede de códigos nas quatro novas categorias centrais da presente análise, combinando-as com a análise das falas, também alinhadas às referidas categorias. Assim, intencionou-se verificar como os documentos respondiam e apresentavam o *panorama* da educação formal na pandemia da Covid-19, como ressoavam as *vozes* das instituições, os *posicionamentos* dos indivíduos e grupos, seus valores e ações, no intuito de perceber indícios de processos socializadores, com *implicações* nas disposições de *habitus*.

O panorama da educação formal diante da pandemia da Covid-19 no Brasil

Em dezembro de 2019, a China é surpreendida por um surto de infecção por SARS-CoV-2, pertencente à família de vírus denominada coronavírus. Rapidamente a infecção vai se espalhando pelo planeta e em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto de uma pandemia, tendo atribuído como nome oficial Covid-19 (OPAS/OMS BRASIL, 2020).

No Brasil, o primeiro caso de contágio pelo novo coronavírus foi confirmado em 25 de fevereiro de 2020, no Estado de São Paulo, em um indivíduo que havia

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

retornado de uma viagem à Itália. Em 10 de março de 2020 é confirmado o primeiro caso no Estado do Paraná. Sendo que em 05 de março o Ministério da Saúde já havia confirmado transmissão local em São Paulo. Desde então, o Brasil foi desenvolvendo um panorama crítico de contágio, chegando à marca de 13.373.174 casos confirmados acumulados em 09 de abril de 2021, com 348.718 óbitos acumulados (BRASIL, 2021).

A pandemia da Covid-19 impactou a educação formal e seus sistemas educacionais em todo o mundo, fechando portas de estabelecimentos físicos e ampliando o contato via meios virtuais. Dados encontrados nos documentos analisados, afirmam que entre março e junho de 2020, 56,3 milhões de estudantes, entre Educação Básica e Ensino Superior, estiveram fora das salas de aula no Brasil (BRASIL, 2020b).

O histórico apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), via Ministério da Educação (MEC), na "Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19", consta da seguinte ordem de fatos:

> No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19 (...) Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas (...) Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública... (BRASIL, 2020a, não paginado).

A análise documental realizada verificou um panorama com divergências de opiniões quanto à manutenção dos calendários escolares e acadêmicos. O ponto unificador foi a concordância com a necessidade do distanciamento físico e fechamento de escolas e universidades.

Considerando a realidade dos outros países e as orientações da Organização Mundial de Saúde e seus cientistas vinculados, os textos reconheceram a importância de medidas de distanciamento físico, focadas em atrasar o contágio, para mitigar os efeitos na sociedade e sistemas de saúde. Desta forma, o fechamento das instituições de ensino se tornou eminente, no sentido de representar um ponto im-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

portante para o então chamado "achatamento da curva epidemiológica" (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020), a fim de prevenir o colapso nos serviços de saúde e dar tempo hábil para o surgimento e aplicação de vacinas e tratamentos.

Os aspetos gerais dos textos objetivaram, por um lado, orientar e normatizar o ensino remoto, assim como o retorno às aulas presenciais, quando autorizado pelas autoridades de saúde. Por outro lado, alguns textos objetivaram argumentar sobre os motivos de não se utilizar do ensino remoto, especialmente sem um amplo diálogo com a comunidade escolar, e por meios virtuais, devido, especialmente, às desigualdades sociais e de acesso.

Dos nove textos analisados, sete apresentaram ampla abrangência de participação para sua produção escrita e na produção de dados. E, todos se posicionam como direcionados a um público que engloba: a comunidade escolar e famílias, profissionais da educação e proteção da criança e adolescente, assim como ao poder público em esferas federativas.

As atividades desenvolvidas compuseram: a) aulas ao vivo e gravadas por professores, e transmitidas em meios digitais (YouTube, Google Classroom e mídias sociais) e TV aberta; b) comunicação via rádio; c) interações com estudantes em plataformas digitais, *chats*, mensagens e reuniões (Meets), compreendendo desde orientações genéricas, até tutorias; d) produção e disponibilização de materiais digitais via *Web* e materiais impressos produzidos por professores e entregues pelas escolas.

As principais dificuldades se relacionaram ao acesso a esses meios digitais, ou por falta de equipamentos; falta de um bom acesso à internet; da capacidade de utilização dos recursos disponíveis; da logística da casa e das condições da família. Também, foram observadas dificuldades relacionadas à disciplina e à organização do tempo e espaço de estudo, no sentido de ter um local adequado e a necessidade de atendimento dos responsáveis às demandas dos estudantes.

Apareceram nos documentos descritos, êxitos na ampliação da relação família-escola, e do vínculo do estudante com a sua família. Quanto à porcentagem de participação nas aulas remotas, o texto do CNE estimou que 74% dos estudantes brasileiros participaram de alguma atividade não presencial, numa variação de 94% de participação dos estudantes da região sul para 52% de participação dos estudantes na região norte do país (BRASIL, 2020b).

Todos os textos apresentaram desigualdades relacionadas ao capital econômico, que refletiram em desigualdade de acesso, de disponibilidade de equipamentos, de ambientes adequados para o estudo. Também, de capital cultural: um dos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

textos apresentou, como dado de pesquisa, a influência direta da escolaridade dos responsáveis no sucesso do estudante, no formato de aulas remotas. Diante desta realidade, por um lado, grupos defenderam em seus documentos um posicionamento contrário ao recurso do ensino remoto durante a crise da pandemia. Um grupo se posicionou contra a educação remota no formato proposto pelo governo do seu Estado, e outro por qualquer modalidade de EaD para a Educação Básica; em ambos os casos, os principais argumentos se relacionaram a exclusão, coação, descumprimento do princípio de gestão democrática e precarização.

Do lado dos que defenderam a educação remota, um dos textos afirmou que o panorama não permitia comparar "aulas a distância" com "aulas presenciais", pois a questão fundamental é "aulas a distância" e "não realização de aulas", e nesse sentido, apresentaram dados de países que interromperam o funcionamento de escolas por longos períodos (por situações de guerra, desastres naturais, entre outros motivos) argumentando que a "escolha do poder público em nada fazer, sob o argumento de que não é possível "chegar a todos", tende a exacerbar as desigualdades resultantes da situação de emergência" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Contudo, todos os textos afirmaram que o formato de educação remota, sugerido para o período, não substituiria as aulas presenciais, sendo que, por um lado, a situação foi entendida como um ato antidemocrático, e por outro, como uma medida para amenizar danos. Todos os textos elencaram, no entanto, o temor da possibilidade de evasões e reprovações em grandes proporções.

Os textos apresentaram posicionamentos políticos em defesa da necessidade de maiores investimentos em educação, e de mudanças em suas concepções, salientando, por um lado, a necessidade de maior inclusão das classes sociais menos favorecidas de forma equitativa e democrática, dando poder de voz aos sujeitos, e por outro lado, da compreensão da importância dos aspectos socioemocionais da educação, do estreitamento de vínculos, e da qualidade do ensino formal.

A análise dos textos permitiu vislumbrar mudanças significativas na educação formal, e nas disposições de agir de seus sujeitos, advindas da pandemia da Covid-19. Descrições da necessidade de adequação ou reescrita de ementas e currículos, da necessidade de abordagens metodológicas diferenciadas e da possibilidade de maior hibridação do ensino presencial e remoto, com utilização de meios digitais, figuraram nos documentos.

A leitura dos textos motivou para compreender um pouco mais como os indivíduos sentiram esse momento de seu percurso individual e como perceberam o grau de intensidade e ritmo das ações. Para observar o panorama na dimensão dos su-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

jeitos, realizaram-se inquéritos individualizados, conforme apresentados na sessão anterior. A observação à escala dos indivíduos confirmou um panorama polarizado, contendo favoráveis e contrários ao ensino remoto na educação formal, no entanto, com a compreensão de que o universo digital se tornou uma ferramenta ainda mais expressiva ao ensino regular.

Os comentários sobre as atividades desenvolvidas e as dificuldades assemelharam-se às expostas nos textos. Porém, nas falas se apresentou, com maior intensidade, a dimensão do afeto. Na fala de estudantes, assim como de professores da Educação Básica, foram frequentes os relatos de que a experiência, da educação formal na pandemia, preveria uma maior aproximação nas relações interpessoais no retorno as aulas presenciais, devido ao estabelecimento da percepção da importância do contato e das trocas. Para os doutorando e mestrando, as falas também mencionam trocas entre pares, fundamentais para o processo de aprofundamento nos estudos e para as reflexões; e nesse sentido, o referido grupo de respondentes, mencionou a importância da aproximação via plataformas digitais, que permitiram, mesmo com limitações, a troca de ideias e sentidos de leituras e estudos. O tema é retomado na apresentação dos resultados da categoria *implicações*.

Portanto, o panorama da educação formal no período da pandemia da Covid-19, apresentou-se como desafiador, como um momento de crise, com ideias divergentes e percursos individuais intensos, de grandes transformações sendo impostas em curtos períodos de tempo.

Vozes socializadoras

Nesta categoria analítica, buscou-se descrever e analisar o conjunto das instâncias socializadoras relacionadas à educação formal no contexto da pandemia da Covid-19. Suas diversas vozes, ou seja, a potência das estruturas no universo do ensino/aprendizagem.

Entende-se que as instâncias socializadoras da educação formal, por excelência, são as instituições de ensino, ou seja, escolas, colégios, universidades, etc. Que atuam por meio dos sujeitos da educação: professores, estudantes, diretores, pedagogos, agentes. No entanto, essas instituições de ensino estiveram submetidas à influência e ao poder de outras instâncias, como as secretarias de educação, por exemplo, que normatizaram o processo de ensino. Ainda, essas secretarias tomaram decisões forjadas por outras instâncias, como os Conselhos de Educação, a pressão política das ONGs e movimentos da sociedade civil.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Desta forma, para se compreender os *quadros* e *instituições,* que exerceram poder socializador, nessa dinâmica da educação formal durante o primeiro período da pandemia de Covid-19 no Brasil, fez-se necessário ouvir as diversas vozes que reverberaram no ensino remoto.

Uma parte dos discursos desses grupos já foram apresentados na categoria supracitada, quando se mencionou o panorama fragmentado e crítico da educação formal. Nesse momento, busca-se, no entanto, esclarecer a composição dessas instituições, complementar o discurso e apresentar um olhar para outra voz que ressoou nesse contexto.

Na análise documental, sete textos foram escritos com ampla abrangência de participação para sua produção. Dentre eles, encontram-se dois escritos por Conselhos de Educação; dois textos de uma universidade federal, com envolvimento de diversos professores/pesquisadores, e 158 famílias entrevistadas em um deles; um texto escrito por uma fundação de direito privado sem fins lucrativos, e com uma das áreas de atuação a Pesquisa Educacional, tendo 14.285 docentes respondentes da pesquisa; e dois textos escritos por ONGs formadas por indivíduos de diversos segmentos.

O primeiro texto, apresentado no Quadro 1, é de origem da ONG "Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha)", que, em sua plataforma digital, afirma ser composta de um conjunto de organizações da sociedade civil, que participaram Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000, e tem como objetivo somar diferentes forças políticas, visando mobilização social, "pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais" (CAMPANHA..., 2020). A ONG declara que é fundadora da Campanha Global pela Educação (CGE), pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus).

O segundo texto, apresentado no Quadro 1, é de origem da ONG "Todos pela Educação", a qual se considera "suprapartidária e independente", afirma não receber recursos públicos e ter como missão contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. A ONG considera sua articulação ampla e plural, pois afirma compreender centenas de grupos e entidades, incluindo comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos, ONGs nacionais e internacionais, grupos universitários, estudantis e outros cidadãos da sociedade civil. É mantida e apoiada por empresas privadas, e realiza pesquisas e atuações em diversas frentes, como na elaboração do atual PNE, por exemplo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O texto do CNE afirma ter sido escrito com a participação de entidades nacionais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a FNCEM, o Fórum das Entidades Educacionais (FNE), além da interlocução com especialistas e entidades da sociedade civil.

O texto do CEE não especifica as instituições representadas, apenas menciona que foram 18 instituições, e ao final do documento há uma "declaração de voto contrário à deliberação" em questão, emitida pela APP Sindicato, revelando uma das instituições participantes.

Os dois textos que não esclareceram a dimensão da participação, de indivíduos e/ou grupos, para a produção da escrita, se compuseram de: um texto que apresenta a proposta e forma de efetivação das aulas remotas, da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná e; um texto que se opõe a proposta de aulas remotas em ambientes virtuais de aprendizagem, escrito pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato).

Desta forma, é possível aferir que os discursos, presentes nos textos, emergem de importantes instituições vinculadas a educação, órgãos públicos, universidades, pesquisadores, estabelecimentos de educação, sociedade civil e movimentos sociais.

Todos os textos apresentaram importantes pontos de reflexão, com resultados de pesquisas, sensos e análises sociais, mas com defesa de posicionamentos situados, ou seja, formas distintas de se pensar a educação transpareceram na leitura do material. Por um lado, o pensamento da qualidade na educação por meio do alcance de parâmetros internacionalmente balizados, com desenvolvimento de autonomia e tecnologia no processo de ensino. Por outro lado, o discurso da educação como prática humanizadora, includente, comunicativa e reflexiva, que preza pelo respeito à diversidade, à equidade e à participação social.

Acreditou-se, portanto, que o indivíduo, na sua construção pessoal, pode aderir, mais facilmente, aos discursos vinculados às suas instituições de pertença, ao pensamento hegemônico em suas teias de relações, o que não excluiu a possibilidade de práticas reflexivas e rupturas.

No entanto, observou-se nos documentos e falas, que os indivíduos, diante do panorama já apresentado, acabaram expostos a mais uma instância socializadora em sua educação formal: o universo virtual, que invadiu o tempo do ensino e da aprendizagem. Pois, se por um lado, de um momento para outro, todos estavam diante de plataformas digitais de ensino e aprendizagem, para seu processo formal

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de educação. Por outro lado, esse momento da educação formal era atravessado por mensagens de WhatsApp, vídeos de YouTube, figurinhas e "memes" diversos que foram formatando formas de se agir e pensar durante o processo.

As mídias há muito tempo vêm socializando os indivíduos, essa já era uma preocupação dos estudiosos da Escola de Frankfurt. Setton (2012, p. 146) acreditou que o estudante brasileiro se socializa "com base na interdependência entre sistemas de referências híbridos, forjados pelas instâncias tradicionais da educação, e também em sistema difuso de conhecimento e informações veiculados pelas mídias". Em suas pesquisas, a autora (2012, p. 151) identificou que os estudantes se utilizavam das mídias tanto como mediadores de um saber difuso e pré-científico, quanto como sistematizadores de conhecimentos escolares. Concordando com as observações da autora, salienta-se que os celulares já estavam tão presentes, mesmo no cotidiano das escolas, que se fez necessário a criação de uma lei proibindo seu uso durante as aulas, a Lei n.º 2.246-A/2007 (BRASIL, 2009).

No entanto, era comum o uso dos meios digitais, pelos jovens, de uma maneira lúdica, espontânea e intuitiva. Eles selecionavam os conteúdos do seu interesse, interagiam e trocavam fotos, vídeos e mensagens. Com o advento das aulas remotas foi como se a escola invadisse as telas. Aulas expositivas, carregadas de conteúdos, com longas durações, precisaram ser acessadas, seguidas de atividades para serem resolvidas nesse ambiente virtual. Muitas horas de exposição às telas, com pouca interação com colegas e professores. Essa foi uma realidade na Educação Básica do Estado do Paraná, no primeiro semestre de 2020, conforme os relatos das entrevistas e dados de pesquisa dos documentos. E isso aconteceu, mesmo com a presença de alertas, em todos os textos analisados, da necessidade de adequação da linguagem para esses meios. Mas, como não se pode "jogar o bebê junto com a água do banho", a utilização de algumas ferramentas, como o Google Classroom e as plataformas de Meet, por exemplo, serviu para a alfabetização em uma linguagem que há muito se impõe à educação, a linguagem do mundo virtual.

Sintetizando, a referida categoria temática evidenciou que as instituições de ensino formal, enquanto instâncias socializadoras, receberam influências de outras instâncias, vinculadas ao poder público e à sociedade civil organizada, que impactaram em suas formas de socialização, formatando novas práticas e percepções acerca do ensino e da aprendizagem.

Corroborando com estudos anteriores, como o de Setton (2012), foi aferido o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas formas de se ensinar e aprender. E ampliando o olhar para além da dimensão da educação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

formal, visualizando abrangentemente as maneiras como os indivíduos se relacionaram com o universo virtual, e como essas relações têm formatado formas de agir, sentir e pensar, se considerou os meios digitais como importantes instâncias socializadoras da contemporaneidade.

Posicionamentos de indivíduos e grupos

Nessa dimensão analítica, buscou-se capturar os modos de agir e as experiências dos indivíduos e grupos, numa busca de estudar a maneira pela qual se organizou e se desenvolveu os processos socializadores.

O posicionamento da ONG "Campanha" foi contrário ao ensino remoto, pois percebeu um despreparo, em termos estruturais e formativos, dos estabelecimentos e sujeitos da educação, para essa forma de ensino e aprendizagem. Também, considerou os excluídos digitais que, conforme seu documento, configuravam mais da metade da população brasileira. A "Campanha" entendeu que não pode ser exigido, dos estudantes da Educação Básica, a autonomia, capacidade de concentração e autodisciplina que essa forma de ensino requer. Ainda, que o ensino remoto complexificaria a gestão das redes, com diversos calendários, ações de formação e avaliação das unidades. Para a ONG, até o Ensino Superior poderia apresentar estudantes abandonando os cursos frente às dificuldades encontradas com o ensino remoto. E, finalizou sua argumentação, alertando para os oportunismos das empresas de tecnologias e de comunicação, para o risco de apropriação de dados, e privatizações.

A ONG "Todos pela Educação" acreditou que, devido ao panorama imposto pela pandemia, o ensino remoto se constituiria como uma alternativa, podendo contribuir e devendo ser implantado. Admitiu, no entanto, que seus efeitos eram limitados, e por isso a importância de sua normatização e seu planejamento de retorno. Compreendeu a necessidade do entendimento das diferenças de disposição de recursos tecnológicos e desigualdade entre os sujeitos, estando ciente de que os indivíduos com melhores desempenhos acadêmicos tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas. E alertou para a diferenciação entre ensino remoto e aula *online*, incentivando a diversidade de experiências de aprendizagem significativas, na crença de que essas experiências podem apoiar a criação de rotinas positivas, com certa estabilidade frente ao momento de mudanças. Por fim, a ONG salientou o papel do professor como central no processo de ensino remoto.

Os pareceres dos CNE e CEE orientaram e normatizaram a educação e as atividades não presenciais, prezando pela liberdade de ensinar, aprender, pesquisar,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a valorização dos profissionais da educação; igualdade de condições de acesso e permanência; e a garantia de um padrão de qualidade no ensino. Para isso, apresentou diversas orientações de ordem prática e bastante específicas. Com a observação da realidade vivenciada pelos demais países, e de pesquisas que já foram publicadas, os pareceres alertaram para condições de crise na educação, sendo necessários investimentos de todos os setores, tanto na dimensão estrutural e financeira, quanto: nas adaptações de calendários e currículos; na clareza e no enfrentamento à possibilidade de evasão, com abertura a processos de ensino e aprendizagem socioemocionais; fortalecimento da gestão democrática, comunicativa e participativa; e a busca dos melhores patamares possíveis de aprendizado, orientado a necessidade de retomadas e adequações no currículo para o ano de 2021.

A Resolução nº 59-2020-CEPE da UFPR regulamentou o período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino em seus cursos de educação superior, profissional e tecnológica, no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil. Com característica democrática, o documento descentralizou as decisões, ao regulamentar a oferta do período especial para o 1º semestre letivo de 2020. No artigo 4º, autorizou os colegiados dos cursos a decidirem e procederem com a oferta de novas turmas de disciplinas e unidades curriculares; ficando também a critério das coordenações de curso solicitar apoio à Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade para o acompanhamento de estudantes surdos/surdas e com deficiências, de modo a assegurar a plena inclusão nas disciplinas ou unidades curriculares ofertadas de forma remota. Nas disposições gerais, estabeleceu no artigo 28 que a oferta de disciplinas e unidades curriculares no período especial era de caráter totalmente voluntário para as unidades administravas e ao corpo docente da UFPR, reafirmando o princípio de que o direito à vida se sobrepõe a todos os demais. Finalizou, no artigo 31, afirmando que caberia à administração central e às unidades conexas (pró-reitorias e órgãos suplementares) da UFPR manterem ações com vistas à inclusão e ao letramento digital, assim como à expansão do uso de tecnologias digitais nas atividades de ensino-aprendizagem, para o ensino remoto emergencial nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR (UFPR, 2020).

Todavia, o texto institucional da SEED/PR apresentou à comunidade uma proposta pronta, na qual viabilizou a compreensão das ações pontuais, visando à oferta de educação durante o período da pandemia da Covid-19. O governo estadual incluiu aulas em canais abertos de TV, no YouTube e outros aplicativos; a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

oferta de pacotes gratuitos de dados de internet para aqueles que acessaram via um aplicativo chamado Aula Paraná, desenvolvido especialmente para esse período; e utilização da plataforma Google Classroom, para a disposição de atividades e interação entre estudantes, e destes com os professores. No texto, os professores da rede são denominados de "protagonistas" da proposta do governo, uma vez que coube a eles a gravação das aulas, assim como de elaboração de atividades e formas de interação com os estudantes.

Em contraposição à proposta da SEED/PR, a APP Sindicato criticou a orientação política da referida secretaria que estaria visando a "obtenção de resultados educacionais quantitativos", medidos através de avaliações externas aos estabelecimentos de ensino, com "intensificação do processo de controle e coação sobre os(as) profissionais da educação". Denunciou que novas orientações eram encaminhadas rotineiramente, causando instabilidade, e "agindo como instrumentos de tutela, controle, vigilância e punição sobre o trabalho pedagógico", isso estaria esgotando a autonomia dos sujeitos e comunidades escolares em definirem seus processos de ensino e aprendizagem. O documento declarou que em nenhum momento houve um diálogo com a comunidade escolar sobre os encaminhamentos para a efetivação do ensino remoto (APP SINDICATO, 2020).

Os dois relatórios de pesquisa apresentaram as maneiras, formas e técnicas utilizadas nas abordagens investigadas de ensino remoto. A pesquisa realizada pela FCC teve abordagem em todas as 27 Unidades da Federação, com participação de 14.285 docentes da Educação Básica, especialmente de escolas públicas e urbanas. Os sujeitos de pesquisa declararam que a rotina de trabalho envolveu: a) escrever e responder e-mail, WhatsApp e SMS; b) planejar e preparar aulas com novas ferramentas; c) ministrar aulas com novos recursos; d) assistir e participar de cursos, *lives* e reuniões; e) apoio às famílias de estudantes. As estratégias educacionais envolveram trabalho com as mídias sociais, tanto para comunicação, quanto para a elaboração e envio de trabalhos. Ademais, o texto mencionou: a) a utilização de materiais disponibilizados pelas secretarias de educação, em formatos digitais ou impressos para serem retirados na escola; b) aulas *online* ao vivo ou gravadas; e c) comunicações via rádio.

O relatório da pesquisa realizada pela UFPR, reuniu relatos de 150 famílias residentes no Litoral do Paraná e na Região Metropolitana de Curitiba, com contato via WhatsApp, e-mail, telefonemas e interações de campo. Somando-se a essas, encontram-se "relatos de trabalhadores sociais de instituições e serviços de proteção, cujos dados indiretos referem-se a oito famílias em condição de acompanha-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mento socioassistencial" (THOMASSIM; HOFFMANN-HOROCHOVSKI, 2020, p. 1). O estudo apontou diferenças entre as percepções do ensino remoto em relação aos estudantes das escolas públicas e privadas, sendo que os estudantes das escolas privadas, além de terem maiores condições estruturais de acesso, sentiram-se menos sobrecarregados de atividades, o texto afirmou que foram recorrentes as reclamações dos pacotes de videoaulas das escolas públicas estaduais, que mantiveram os sujeitos em maior tempo de exposição às telas. O estudo explicou que a rede estadual do Paraná seguiu a lógica de cinco videoaulas de 50 minutos ao dia, e mais as atividades a serem desenvolvidas nas plataformas digitais. As famílias relataram a dificuldade de os estudantes manterem a concentração em toda a aula, pois, com celulares em mãos, eles tendiam a se distraírem com jogos, vídeos e mensagens de colegas. Outros dados apresentados pela pesquisa salientam a necessidade de organização do tempo e dinâmica familiar, além da reorganização de espaços, divisão de aparelhos, fez-se importante o apoio dos familiares aos estudantes. O estudo apresentou, como considerações finais, a fragilidade do modelo de ensino remoto, em que foram submetidos os sujeitos de pesquisa, no sentido de garantir experiências educacionais significativas, relevantes e democráticas.

De maneira semelhante, nas falas dos entrevistados para o presente estudo, os estudantes mencionaram a dificuldade de adaptação à rotina de aulas remotas, o tempo diante das telas, a quantidade de atividades, a facilidade de dispersão devido ao contexto espacial da casa e também do universo virtual, com notificações e chamadas competindo com as explicações dos professores. Ademais, a dificuldade apresentada com maior recorrência nas falas dos entrevistados, foi a de aprender sem o acompanhamento presencial dos professores:

> Maria (EB)[2] - Bom, nós conseguimos aprender nas aulas *online*, mas na minha opinião as aulas presenciais são melhores, porque os professores podem ver a dificuldade de cada um e ajudar, e eu acho que na sala de aula a gente consegue aprender melhor.
>
> João (EB) - Porque estamos acostumados com o jeito dos professores explicarem, e é mais difícil entender o que os professores das aulas *online* falam.
>
> Pedro (EB) - Eu acho que esse tipo de ensinamento mudou a maneira de aprendermos, pois somente assistimos, não tem como tirarmos dúvidas e nem conversarmos com colegas.

De fato, os professores relataram que estiveram presentes nas mídias durantes as aulas, e em interação pelo WhatsApp e demais aplicativos, como o Google Classroom. No entanto, existiu uma necessidade de apropriação da forma de se

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

estabelecer um relacionamento entre professores e estudantes nesse meio digital, como elaborar as questões, como enviá-las, sendo que a aula gravada não tem interrupção para o estudante processar tais reflexões, e como o tempo de gravação é muito expandido, o estudante se focou em finalizar as atividades e concluir o procedimento de cada aula que foi bastante exaustivo. Desta forma, as atividades desenvolvidas e dificuldades apresentadas, nesse grupo analítico, corroboraram para a compreensão da necessidade do desenvolvimento de uma linguagem específica para o ensino remoto, tanto para facilitar as relações entre os sujeitos da educação, como na elaboração técnicas de atividades concatenadas com o formato de ensino e aprendizagem nestes ambientes não presenciais.

Desta forma, os posicionamentos de indivíduos e grupos, por um lado, foram de argumentações favoráveis ou contrárias ao ensino remoto durante o distanciamento físico imposto pela pandemia; também de orientação, regulamentação e monitoramento de ações.

Por outro lado, a ação prática de ensinar e aprender num outro formato, que envolveu disciplina, autonomia, independência, controle emocional e arranjo nos espaços físicos domésticos e nas rotinas diárias, o que exigiu alterações nos relacionamentos intrafamiliares, e mudanças de percepções do papel e importância docente.

As implicações do ensino remoto na pandemia da Covid-19

Nessa categoria analítica, se buscou os efeitos do ensino remoto nas formas de agir e pensar dos agentes, ou seja, em suas socializações; nas palavras de Lahire (2015, p. 1395), em suas disposições a acreditar, sentir, julgar, representar, agir.

Nos documentos analisados, são apresentados dados, de pesquisas realizadas, no exterior e também no Brasil, que demonstraram algumas implicações da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto, nos agentes e sistemas de educação formal. Para os objetivos desta análise, elencaram-se apenas alguns, relacionados às realidades brasileira e paranaense.

Na pesquisa da FCC, as(os) docentes perceberam um processo de aprendizagem acontecendo, pela produção e execução das atividades, que atingiu cerca de 50% dos estudantes. Os respondentes, em maioria, afirmaram que o ensino remoto promoveu o aumento tanto da relação escola-família, quanto do vínculo do estudante com sua família. Também, um fortalecimento do vínculo dos profissionais de um mesmo estabelecimento de ensino, uma vez que precisaram se apoiar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mutuamente e contar com o apoio dos gestores. A jornada de trabalho foi ampliada para os profissionais investigados e, em alguns casos, o salário foi reduzido. Os investigados acreditaram que, os prenúncios de possíveis mudanças na educação formal, estariam no ensino *online* ocorrendo juntamente com o presencial. Ao desenvolverem uma maneira de ensinar mediados pelo universo digital, os professores incorporaram disposições didáticas, que podem (ou não) ser duradouras. O texto expõe conforme apresentado a seguir:

> De fato, a situação imposta pela pandemia exigiu, de um lado, repensar os conteúdos e atividades avaliativas, considerando a diversidade de situações e condições de vida em que se encontram os estudantes dos diversos níveis de ensino. Não se trata, apenas, de transpor práticas que antes eram feitas presencialmente para contextos virtuais (FCC, 2020, p. 3).

Nas falas dos docentes da Educação Básica, respondentes do presente estudo, esse achado também aparece como um efeito socializador:

> Joana (P) - Acredito que esse período vem trazer uma nova era no campo educacional. Foram muitas descobertas sobre novas formas de ensino e aprendizagem. Nunca mais vou lecionar da mesma forma. Inclusive esse período me incentivou a continuar lecionando.
>
> Marília (P) - Penso que vai mudar muito a prática de todos. Mesmo antes de tudo isso, nós já usávamos muitas mídias na educação, mas nunca de forma tão intensa. Muita coisa foi imposta e nós nos adaptamos. Aperfeiçoamo-nos e até incrementamos muitas coisas. Quanto tudo voltar ao novo normal eu acredito que muito do que estamos usando agora irá continuar.
>
> Eduardo (P) - Afeta pelo fato de que aprendi muita coisa com essa ferramenta. Sei que poderei usar isso depois, mesmo dando aulas presenciais. Acho que dá para fazer muita coisa boa se bem utilizada. Prefiro a aula presencial, mas como estamos nesse momento horroroso acho que foi bom, até me surpreendi (...) o fato é saber aproveitar a oportunidade! Quem faz o mínimo com a ferramenta faz o mesmo nas aulas presenciais, eu vou aprendendo e dando o melhor de mim!
>
> José (P) - Então, eu penso que vai afetar sim! Não tem como voltar a ser como era antes, então penso que teremos que nos adaptar e que tudo isso será positivo para professores e estudante; os estudantes sendo mais autônomos e livres para buscar novos conhecimentos, a questão da responsabilidade e nós estaremos nos reinventando, aprendendo e fazendo parte desse universo todo!

São muitos os relatos como esses, que enfatizaram a continuidade da utilização dos meios digitais para o ensino, mesmo depois do retorno às aulas presenciais. Relatos que confirmaram a efetivação de novas formas de agir e pensar na própria prática docente.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

De maneira bem menos expressiva, encontraram-se falas de docentes, que apresentaram a possibilidade dessas disposições serem transitórias, e de não se constituírem uma socialização permanente no ensino formal e nas práticas didático pedagógicas:

> Marta (P) - Confesso que não gosto da forma como está afetando minha atividade docente (...) acredito que descobrimos uma ferramenta, mas valorizo muito mais o que obtemos no contato direto com os estudantes (...) não vislumbro seu uso fora dessa realidade.

> Tiago (P) - Diante da precariedade de acesso de nossos alunos, não acredito que possa utilizar na volta às aulas.

E duas falas docentes, deixaram uma dúvida sobre a potência dessa disposição para o uso das tecnologias, surgidas a partir da realidade do ensino remoto:

> Janete (P) - Agora, se irá afetar positiva ou negativamente não sei responder. É evidente que se fosse uma questão de democracia, onde todos tivessem o acesso, seria muito positiva a inclusão de uma plataforma de ensino remoto, como uma complementação da carga horária e para estudo do que foi visto na escola. Porém, não como uma substituição como está ocorrendo.

> Cristina (P) - Isso vai refletir na nossa vida e práticas! Não sei de que forma, mas certamente deixará marcas! Certamente continuaremos a utilizar a ferramenta, mas também estamos traumatizadas com ela.

Lahire (2015) alertou que, as pesquisas já realizadas, atestaram que não é interessante negligenciar o poder de reorientação ou modificação das disposições de *habitus* incorporadas anteriormente a um evento, assim como, não é interessante negligenciar a capacidade da produção de novas disposições mentais, que transformam maneiras de se agir e pensar.

Nas falas dos estudantes da educação básica, assim como de alguns professores, emergiu a dimensão do afeto nos processos de ensino e de aprendizagem. Muitos estudantes afirmaram ter outra percepção da figura do docente, entendendo o seu papel e a falta que faz os atendimentos individualizados e personalizados, efetivados no cotidiano da sala de aula, para o aprendizado dos conteúdos escolares e das características dos relacionamentos humanos. De maneira simples, os estudantes e professores elencaram o lugar do afeto nas construções de identidades. A seguir, três exemplos de falas de discentes e um exemplo de fala de docente, respectivamente:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Brenda (EB) - Nada substitui um professor em sala de aula, o convívio com os colegas e a rotina escolar.
>
> Bruno (EB) - No ensino à distância você não tem um professor para você perguntar (...) e nem para ficar brigado por causa da postura dele.
>
> Caio (EB) - De forma alguma substitui as aulas presenciais, porque a escola é essencial como espaço de socialização e de aprendizado e a presença do professor nem se fala, no dia a dia ele percebe o aluno que conseguiu aprender, aquele que tem dificuldades e o que fazer para poder ajudar.
>
> Tiago (P) - Com toda certeza, após a pandemia, não seremos os mesmos, nem nossas aulas serão! Vai afetar justamente o afeto, o amor será maior ainda, o afeto, acolhimento!

Essa dimensão do afeto tem sido trabalhada pela teoria da socialização, na perspectiva de sua importância para os aspectos socializadores. (SIMMEL, 2001; BERGER; LUCKMANN, 2014; DUBAR, 2005; SETTON, 2013; BUENO; BUENO, 2019). No presente estudo, as falas promoveram a retomada dessa teoria para enfatizar como as emoções participam da incorporação de disposições para determinadas aprendizagens. Simmel (2001, p. 162) se referiu ao afeto como um "aglutinante social", que composto nas experiências, apresenta função formativa da vida psíquica. Simmel (2001, p. 149), inspirado em Platão, entendeu o amor como uma força necessária ao percurso para o conhecimento, e o pontuou como um potencializador de ideias.

Voltando-se às respostas das entrevistas de mestrandos e doutorandos, eles confirmaram o entendimento de que o modelo remoto exige processos de estudo e aprendizagem mais autônoma, assim como dificulta a interação, especialmente entre pares, tornando o estudo e aprendizado mais solitário, com menos interações e, portanto, com menos trocas de ideias promotoras de *insights*. Porém, os entrevistados consideraram o ensino remoto uma importante alternativa, para a pós-graduação.

> Rodrigo (PG) - A forma de aprender se torna mais autônoma. Na falta de contato com os demais colegas e professores, nos aprofundamos solitariamente no programa das disciplinas. Talvez o prejuízo maior seja a perda do dinamismo e da diversidade de ideias e informações que normalmente surgem durante as aulas presenciais. Contudo, há de se considerar que esse prejuízo foi bastante reduzido devido às estratégias e sensibilidade dos professores, que se esforçaram bastante para tornar o ambiente o mais produtivo e acessível para todos. Em relação ao distanciamento interpessoal que esse momento impôs a todos, embora tenha prejudicado as interações e o intercâmbio de ideias entre colegas, também foi amenizado com grupos de *WhatsApp* onde todos puderam interagir. Claro, cada qual do seu modo, mas sempre de forma respeitosa, democrática e construtivamente.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Foi elencado como um ponto positivo a questão de não se perder tempo com deslocamentos.

> Teresa (PG) - Há aspectos positivos: como o aproveitamento do tempo que seria perdido em deslocamentos e maior flexibilidade para a execução das atividades, considerando quem trabalha e estuda. Se eu estivesse na rotina habitual, certamente estaria muito estressada tentando conciliar tudo.

Salienta-se um ponto já tratado, mas evidenciando que em todas as modalidades de entrevistados, foi mencionada a dificuldade de manter a concentração nas aulas virtuais, principalmente no formato expositivo, ou seja, para aulas em plataformas digitais faz-se necessário pensar em abordagens dinâmicas e interativas. E, essa dificuldade não é mencionada apenas por jovens estudantes, mas também ficou marcada nos documentos analisados, e na fala de uma doutoranda e de um professor da Educação Básica, que se expressaram conforme pontuado a seguir:

> Melissa (PG) - Senti uma perda da qualidade de retenção do conteúdo, já que cada aula concentra muitos seminários e é muito difícil prestar atenção com concentração em frente ao computador por várias horas e com as demandas de trabalho interrompendo há todo momento (...) a interação é reduzida, com mais dificuldade de elaboração de perguntas, apesar de todo esforço por parte dos professores. Eu preferiria poder ouvir mais explanações dos professores aliadas as nossas leituras prévias.

> Maurício (P) - Acredito que esse modelo de aula será uma mera lembrança quando as aulas retornarem fisicamente, o formato ficou ruim, muito difícil um estudante se concentrar por tanto tempo.

> Jairo (EB) - Acho ruim. Não gosto e não consigo prestar atenção! Queria que voltassem as aulas presenciais.

A última fala a ser mencionada reforça como a organização do tempo e do espaço interfere no aprendizado, quando se estuda em casa. Também, demonstra o surgimento de novas disposições de *habitus* relacionados à educação formal e à construção da identidade, quando o respondente afirma que no início não gostava de trabalhar em casa, mas agora gosta:

> Henrique (PG) – Apresentei baixa produtividade nos primeiros 35 dias de trabalho remoto. Após esse período, já acostumado com a nova rotina em casa e com novo espaço físico, usado especialmente para esse fim, tudo ficou mais fácil. Trabalhar no quarto era muito complicado, as rotinas se misturam e a qualidade de vida decai muito. Horários bagunçados, não sentia prazer nem em estar no quarto para dormir, pois inconscientemente sabia que ao acordar ali mesmo já teria uma enxurrada de afazeres. Mas após a mudança de ambiente tudo mudou, e confesso, agora estou gostando do *home office.*

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esperanças e perspectivas: considerações finais

Desde a etapa de coletas de informações e análises do presente estudo, que aconteceram no primeiro semestre de 2020, o panorama da educação formal e da pandemia da Covid-19 passou por transformações, as quais nem sempre foram positivas. Até o início de abril de 2021, apesar de algumas iniciativas e aberturas temporárias, de modo geral, as escolas mantiveram-se fechadas; no entanto, mais adaptadas ao modelo remoto. A UFPR encontrava-se em organização para a retomada oficial do calendário acadêmico, mais uma vez com aulas remotas.

A vacinação teve início no país em fevereiro de 2021, porém com implementação lenta das aplicações. Todavia, essa ação mobilizou esperanças e perspectivas de um retorno à "normalidade" dos contatos físicos e da vida em sociedade. Mas permaneceu o questionamento do que seria essa normalidade, quando se mencionavam um "novo normal" numa sociedade marcada pelo advento dramático e perturbador de uma pandemia.

Corroborando com estudos anteriores, a presente pesquisa demonstrou que o panorama histórico e temporal das sociedades, interfere nas formas de socialização. A pandemia da Covid-19 gerou novas práticas e percepções acerca do ensino e aprendizado. Como essas práticas impactaram as disposições de *habitus,* aferiu-se um indicativo para maior envolvimento com o universo tecnológico e digital, desenvolvendo uma linguagem própria, o idioma das redes. Essa linguagem, de aparência globalizada, exige maiores estudos dos pesquisadores a fim de se compreender suas limitações e abrangências. Salienta-se a importância de constantes reflexões e críticas aos produtos culturais e como eles podem implicar em disposições de *habitus* em construções e transformações.

No panorama da educação formal, as mídias digitais se colocaram de forma proeminente, com seus *softwares* e universos da *Web*. No Brasil, e mais especificamente, no Estado do Paraná, há muito se fala das inclusões das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação formal. Apesar das diversas ações implantadas nos últimos anos, como a instalação de *TVs Pendrives* nas salas de aulas, disponibilização de *tablets* para professores, criação de laboratórios de informática em alguns estabelecimentos de ensino, Registro de Classe *On-line*, entre outras ações nas instituições e realidades escolares... todas essas ações pouco alteraram as práticas pedagógicas e formas de se ensinar e aprender.

O advento da pandemia da Covid-19, contudo, trouxe uma mudança significativa nesse contexto, com o relacionamento entre os sujeitos da educação, quase

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

exclusivo ou exclusivamente, pelas plataformas digitais. Professores e estudantes precisaram se adaptar à nova realidade de atividades remotas e às formas expressivas de utilização de tecnologias voltadas ao ensino e à aprendizagem. Podendo (ou não) se constituírem em efeitos duradouros, pois se referem às socializações ocorridas em curto espaço temporal. Os estudos de Lahire e Bourdieu detalham sobre os processos de disposições de *habitus* acontecendo ao longo de trajetórias de vida. No entanto, considerando como as mídias têm impactado as formas de ser, agir e pensar nas últimas décadas, acredita-se que novas disposições para o ensino e o aprendizado estão sendo consolidadas.

Verificou-se pela análise dos documentos, a possibilidade de ampliação de desigualdades sociais no Brasil advindas da situação imposta pela pandemia da Covid-19, assim como ocorreu em outros países. Analisar a situação do ensino remoto, nesse contexto, possibilitou verificar, para além de desigualdades relacionadas às realidades materiais, outras, em analogia a estas, no universo virtual; ou seja, os indivíduos com aprendizagens defasadas também apresentaram maiores dificuldades nos meios digitais, tanto para o acesso, como para o uso das ferramentas. Isso evidenciou espaços de poderes e desigualdades no universo virtual, semelhantes ao do universo material. Levantamentos futuros poderão confirmar ou refutar as hipóteses de aumento das desigualdades. Relembra-se, no entanto, da necessidade de grande esforço coletivo, no sentido de evitar a evasão e elevadas taxas de reprovação, no ano letivo de 2020; assim como a necessidade de adequações aos currículos e programas para os próximos anos letivos.

Ademais, com a presente análise qualitativa, em documentos e falas de entrevistados, foi possível perceber uma sociedade dividida em crenças e posições políticas, que por vezes atrapalharam a construção de uma nova forma de ação social, e elaboração de políticas públicas. Em momentos de crise, faz-se ainda mais necessária a união de forças em prol de objetivos comuns, e nesse sentido o presente estudo demonstrou que o Brasil, com seus agentes, ainda tem muito a construir e amadurecer, ponderando lados e alinhando discurso, no sentido de práticas precisas, efetivas e solidárias.

O presente estudo pode contribuir na compreensão de como as disposições de *habitus* são híbridas, construídas a partir das experiências vividas, envolvendo afeto, e no contato com as estruturas materiais e também mentais de cada sujeito. Foi possível aferir novas formas de agir e pensar, relacionadas às maneiras de se ensinar e aprender os conteúdos formais da educação, assim como novas formas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de se pensar a relação professor e estudante, e entre pares, numa perspectiva de mudanças, rupturas e construções de novas ações e comportamentos.

Os diversos contextos socializadores convidam, novamente, a repensar a educação para além dos muros escolares, numa perspectiva de uma educação promotora de experiências abrangentes e significativas, conectadas ao tempo presente, e colaborativa para o desenvolvimento científico e ético, que associem necessidades individuais e coletivas, com respeito e solidariedade.

Notas

[1] Os sujeitos foram contatados via Google Classroom, e-mail e WhatsApp. Para os estudantes da Educação Básica perguntou-se: Você acredita que a utilização do Google Classroom e WhatsApp, durante este período de ensino remoto, mudou a forma de vocês estudarem e aprenderem? Será que isso irá trazer alguma consequência no jeito de vocês estudarem e aprenderem depois que as aulas voltarem a ser presenciais? Para os professores da Educação Básica perguntou-se: Vocês acreditam que a utilização do Google Classroom, durante este período de Ensino Remoto, impactará de alguma forma sua prática docente? Em caso afirmativo, de que forma? E para os estudantes da Pós-graduação se perguntou: As práticas de aulas remotas impactaram, de alguma maneira, a sua forma de estudar e de aprender? Em caso afirmativo, como?

[2] Nomes Fictícios visando preservar a identidade dos respondentes. Quanto às siglas: (EB) se refere a estudantes da Educação Básica; (P) se refere a professores da Educação Básica; e (PG) se refere a estudantes da Pós-Graduação.

Referências

APP SINDICATO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. *Manifesto por uma educação humanizadora e em defesa da vida*: contra as políticas educacionais de produção de exclusão e desigualdades em tempo de pandemia de COVID-19. Curitiba, 2020. Disponível em: https://appsindicato.org.br. Acesso em: 15 jun. 2020.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade.* 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERTHELOT, Jean-Michel. Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. *In*: COLLOQUE DE TOULOUSE, 1983. ***Anais*** [...]. Toulouse, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.246-A, de 17 de outubro de 2007. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. *Câmera dos Deputados.* Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.camara.leg.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 05/2020, de 28 de abril de 2020. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Covid-19 no Brasil, painel interativo do Ministério da Saúde*. 2021. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/COVID-19_html/COVID-19_html.html. Acesso em: 09 abr. 2021.

BUENO, Paula Alexandra Reis; BUENO, Roberto Eduardo. A construção social do professor de música. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 209-227, jan./fev. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.60146. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. *8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia*. São Paulo, 2020. Disponível em: https://campanha.org.br. Acesso em: 15 jun. 2020.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras(es) da Educação Básica.* São Paulo, 2020. Disponível em: www.fcc.org.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651. Acesso em: 10 jun. 2020.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEAD, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidós, 1968.

OPAS/OMS BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde no Brasil. Disponível em: www.paho.org. Acesso em: 15 jun. 2020.

PARANÁ. Deliberação CEE/CP Nº: 01/2020, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. *Conselho Estadual de Educação.* Curitiba, PR, 2020. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2020.

SEED/PR. Secretaria de Educação e Esporte do Paraná. *Educação desenvolve EaD com foco no protagonismo dos professores.* Curitiba, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e Individuação:* a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação. São Paulo: Annablume, 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teoria disposicionalista e *habitus* alimentar: elementos de orientação para análises acerca da incorporação de disposições culturais. *In*: SILVA, Fabiany Tavares; PEREIRA, Marcus Medeiros (org.). *Observatório de cultura escolar*: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande: UFMS, 2013. v. 1. p. 119-142.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e Cultura:* ensaios teóricos. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; BOZZETTO, Adriana. Notas provisórias sobre a noção de socialização: uma leitura em periódicos da educação (1998–2018). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es.227930. Acesso em: 10 jun. 2020.

SIMMEL, Georg. *Filosofia do amor*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 15 jun. 2020.

THOMASSIM, Luís Eduardo; HOFFMANN-HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha. O que pensam crianças e familiares das aulas remotas: notas preliminares da pesquisa. *In*: UFPR LITORAL. Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. *Notas preliminares de pesquisa sobre aulas remotas.* Matinhos, 2020. Disponível em: https://lugardecriancaufprlitoral.blogspot.com/2020/06/nota-de-pesquisa-aulas-remotas-jun2020.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução CEPE Nº: 59/2020, de 23 de junho de 2020. Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País. *Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE.* Curitiba, PR, 2020. Disponível em: www.ufpr.br. Acesso em: 15 jun. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19.* 2020. Disponível em: www.who.int. Acesso em: 15 jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Literatura infantil digital: leitura na tela e novas formas de socialização na escola

Digital children's literature: screen reading and new forms of socialization at school

Literatura infantil digital: lectura de pantalla y nuevas formas de socialización en la escuela

Rafaela Vilela[*]

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado e discute a leitura contemporânea e as novas formas de socialização na escola em diálogo com a literatura infantil digital. Como a literatura infantil se apresenta na tela? Que características, recursos e funcionalidades a definem? Como as crianças leem esse dispositivo no espaço coletivo da escola? Como a leitura na tela impacta os processos de socialização na escola? Para responder as questões, foram realizadas ações propositivas a partir da leitura de nove aplicativos literários em uma escola pública federal de educação infantil com um grupo de crianças de 5 e 6 anos. O texto está organizado em três partes: na primeira traz considerações sobre literatura infantil digital, em seguida, apresenta instantes que abordam a leitura colaborativa de aplicativos literários e o compartilhamento de saberes produzidos por uma comunidade de leitores, por fim, nas considerações finais, discute a experiência de ler e de dialogar sobre o lido.

Palavras-chave: literatura infantil digital; educação infantil; comunidade de leitores.

Abstract

This article presents the results of a doctoral research and discusses contemporary reading and new forms of socialization at school in dialogue with digital children's literature. How the childhood literature presents on the screen? What characteristics, resources and functionalities define them? What has been produced in digital children's literature in Brazil? How children reed these devices in the collective space of the school? How does reading on the screen impact socialization processes at school? To answer these questions, proposal actions involving digital children's literature in a group of children with 5 and 6 years old in a public federal childhood school. This text is organized in three parts: the first brings considerations about digital children's literature, then presents moments that address the collaborative reading of apps and the sharing of knowledge produced by a community of readers, finally, in the final considerations, discusses the experience of reading and talking about what is read.

Keywords: digital children's literature; kindergarten; community of readers.

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 15/04/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11488

[*] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2761-6385. E-mail: rafalouise@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral y analiza la lectura contemporánea y las nuevas formas de socialización en la escuela en diálogo con la literatura infantil digital. ¿Cómo aparece en la pantalla la literatura infantil? ¿Qué características, características y funcionalidad la definen? ¿Cómo leen los niños este dispositivo en el espacio colectivo de la escuela? ¿Cómo afecta la lectura en pantalla a los procesos de socialización en la escuela? Para responder a estas preguntas, se tomaron medidas proposicionales basadas en la lectura de nueve aplicaciones literarias en una escuela pública federal de Educación de la Primera Infancia con un grupo de niños de 5 y 6 años. El texto está organizado en tres partes: la primera trae consideraciones sobre la literatura infantil digital, luego presenta momentos que abordan la lectura colaborativa de aplicaciones literarias y el intercambio de conocimiento producido por una comunidad de lectores, finalmente, en las consideraciones finales, analiza la experiencia de leer y hablar sobre lo que se lee.

Palabras clave: literatura infantil digital; educación infantil; comunidad de lectores.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado (VILELA, 2019) e discute a leitura contemporânea e as novas formas de socialização na escola em diálogo com a literatura infantil digital. Enquanto expressão contemporânea de arte para ser lida exclusivamente em meio digital, a literatura infantil digital convida o leitor a provar uma obra que articula texto, imagem, movimento, som e interatividade. Como a literatura infantil se apresenta na tela? Que características, recursos e funcionalidades a definem? Como as crianças leem esse dispositivo no espaço coletivo da escola? Como a leitura na tela impacta os processos de socialização na escola?

Uma discussão contemporânea, do "tempo de agora" (BENJAMIN, 2012), que compreende que a revolução digital não se traduz apenas como um processo técnico e sim como uma alteração nos modos dos sujeitos produzirem e consumirem informações, pois como anuncia Martín-Barbero (2006, p. 54), "a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas".

A pesquisa empírica foi realizada entre os meses de julho e outubro de 2018 em uma escola pública federal de educação infantil de uma grande capital com um grupo de crianças de 5 e 6 anos. Pautada na premissa de que a literatura infantil digital é um campo novo de conhecimento e, por isso, uma tecnologia ainda pouco presente nas escolas, foram realizadas ações propositivas a partir da leitura de nove aplicativos literários: "Crianceiras", "Pequenos grandes contos de verdade", "Monstros do Cinema", "Quanto bumbum!", "Sua história maluquinha", "Mini Zoo", "Mãos mágicas", "Chomp" e "Via Láctea".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A proposta de olhar para os artefatos feitos para as crianças, em diálogo com elas, constituiu-se como um importante princípio teórico-metodológico. Um princípio que compreende as crianças enquanto sujeitos constituídos na e pela linguagem e que, portanto, têm muito o que dizer, possibilitando uma reflexão potente sobre o nosso tempo e a nossa cultura.

Bakhtin (2011, p. 395) afirma que "o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante". Diferentemente das ciências exatas em que o pesquisador contempla uma coisa e emite uma explicação sobre ela, nas ciências humanas a pesquisa se constitui como um processo dialógico e alteritário que envolve dois sujeitos, duas consciências. Um movimento que, como afirma Pereira (2012, p. 62), "pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá".

Nesse sentido, assumimos a pesquisa intervenção como lugar de ação e reflexão. Um "agir com" que permite ao pesquisador e ao pesquisado se constituírem nesse processo pois, enquanto sujeitos da linguagem, ambos encontram nessa relação alteritária os fundamentos de um investigar compartilhado que envolve os movimentos de "encontrar, compartilhar e transformar" (MACEDO *et al.*, 2012).

As ações propositivas foram registradas a partir de uma metodologia dialógica, denominada captura de instantes (VILELA, 2019), na qual as percepções infantis foram apreendidas a partir do cruzamento de três pontos de observação: registros elaborados por mim, coordenadora da pesquisa; registros realizados por uma pesquisadora-assistente e filmagens. A articulação desses três planos propiciou a captura de diferentes texturas do instante vivido.

Os encontros com as crianças apontaram que quase todas possuíam *tablet*. A intimidade em manusear o dispositivo durante as ações propositivas apenas confirmou o acesso que elas têm a esses aparelhos fora da escola. As crianças conheciam os movimentos de ligar e desligar e passavam com agilidade as telas em busca dos ícones dos aplicativos, clicando nos escolhidos sem qualquer dificuldade. A preferência por jogos e vídeos, o desejo de assistir a vídeos de *youtubers* famosos e o movimento tímido de pesquisa na rede, até mesmo por não estarem alfabetizadas e não terem autonomia de leitura, indicam a importância de pensarmos a relação das crianças com a cultura digital.

Observamos que o encontro com a literatura infantil digital proporcionou ao grupo um respiro dentro da lógica digital contemporânea. A pesquisa apontou que, independentemente do suporte, o encontro com a literatura permite a suspensão do tempo cronológico. As crianças, ao deslocarem-se por distintos tempos e espaços,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

experimentam a dimensão expressiva da linguagem. Um mergulho que envolveu os movimentos de imitar-repetir-criar, provocando novos encontros consigo, com o outro e com o mundo, em um trânsito intermitente entre realidade e fantasia. Reflexões que potencializam as discussões sobre a leitura contemporânea e as novas formas de socialização na escola.

O artigo está organizado em três partes: na primeira traz considerações sobre literatura infantil digital, em seguida, apresenta instantes que abordam a leitura colaborativa de aplicativos literários e o compartilhamento de saberes produzido por uma comunidade de leitores, por fim, nas considerações finais, discute a experiência de ler e de dialogar sobre o lido.

Quando o digital é literatura? Limiares na tela

Por considerar a literatura infantil digital como uma nova forma de expressão da cultura contemporânea, Ramada Prieto (2017, 2018) defende a ficção digital como um ecossistema, entendendo que esta nova forma de fazer literatura, apesar de compartilhar aspetos fundamentais com as esferas que compõem o universo de ficção infantil e juvenil, demonstra especificidades. Para isso, o pesquisador catalão destaca quatro linhas de expressão que ajudam a definir e a caracterizar a identidade da literatura infantil e juvenil digital: i) a mudança da materialidade, ii) a presença da multimodalidade, iii) a participação como uma nova relação entre autor e leitor e iv) a ruptura da linearidade textual.

A primeira linha de expressão aborda a materialidade da obra. Diferentemente do livro impresso, a literatura infantil digital apresenta-se ao leitor por meio de um ecossistema, transformando a natureza do objeto e o contexto de comunicação literária (RAMADA PRIETO, 2018, p. 19). Isto representa uma mudança tanto na produção quanto na recepção da obra. Compreendemos, nessa vertente, que a literatura infantil digital inaugura uma nova cadeia de produção. De acordo com os pesquisadores Menegazzi, Sylla e Padovani (2018, p. 46), como as obras digitais apresentam uma grande variedade de recursos tecnológicos e multimídias, a produção editorial exige que "o grupo tradicional de profissionais do mundo editorial – autores, editores, tradutores, ilustradores e designers gráficos –, [seja] somado a compositores, locutores, programadores de jogos". Essa nova lógica desloca a ideia de um único autor para uma proposta centrada na concepção de inteligência coletiva (LEVY, 1999), estimulando a participação coletiva e a sinergia dos saberes. Princípios que aproximam pessoas em torno de interesses comuns, com o intuito

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de construírem conhecimentos cada vez mais colaborativos. Nesse caso, ao alterar o modo como são produzidas as ficções literárias, altera-se diretamente a recepção, posto que novas referências e percepções sobre a literatura infantil digital e sobre a comunicação literária podem ser criadas na relação entre leitor e obra.

A multimodalidade, segunda linha de expressão apontada por Ramada Prieto (2017, 2018), configura-se como uma importante característica das obras literárias digitais, sendo compreendida como um elemento definidor desta produção estética (HAYLES, 2008). A comunicação literária digital abrange a apropriação de diferentes substâncias expressivas, envolvendo a convergência entre as linguagens. Nesse sentido, o discurso literário é construído a partir de diferentes camadas de sentidos e envolvem o som – em todas as suas vertentes, a imagem – estática e em movimento, o texto oral, o texto escrito, o cinema e a linguagem dos jogos eletrônicos. Ao olharmos para a produção literária infantil, observamos que a multimodalidade surge antes mesmo da literatura infantil digital se consolidar como gênero. É o livro ilustrado que inaugura a relação entre imagem e palavra, entendendo ambas como matéria-prima literária, apresentando ao leitor uma produção multimodal (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

A terceira linha de expressão destacada é a participação do leitor na obra, a transformação da relação entre autor e leitor dentro do texto literário. Assim, embora a interatividade possa ser tida como elemento central da literatura infantil digital, para o pesquisador, ela pode representar um mero adorno tecnológico. Um recurso que embora permita a interação através de cliques, pode não permitir a entrada do leitor na obra de fato. Para Ramada Prieto (2017, 2018), o conceito de participação relaciona-se a uma ação que é intencional e que abarca os recursos de interatividade. Por não se configurar como texto linear, as ficções literárias são tecidas a cada leitura a partir da participação do leitor. Essa exploração aberta resulta em experiências ficcionais distintas, permitindo, em alguns casos, a cocriação literária. Um movimento em que a participação do leitor deixa marcas dentro do universo ficcional proposto.

Por fim, a ruptura da linearidade textual é defendida como uma questão que modifica a estrutura dos textos digitais e que instaura novos modos de ler. A natureza hipertextual do texto digital altera o modo como a informação é organizada nas obras digitais e rompe com a perspectiva de uma história que tem princípio, meio e fim. Pautada numa lógica não sequencial e programada, que envolve a convergência de linguagens, a literatura infantil digital prevê a liberdade de navegação do leitor. O caminho adotado não é o mesmo para cada ato de leitura, como

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

na tradição impressa. Há, nesse sentido, uma multiplicação quase exponencial de possíveis arquiteturas estruturais que organizam os textos literários, gerando novas formas de ler e de se relacionar com as ficções.

Considerando as linhas de expressão propostas pelo pesquisador catalão, defendo neste artigo a literatura infantil digital como um espaço tempo limiar onde a literatura, o cinema, a música e os jogos eletrônicos se encontram. A limiaridade presente nas ficções digitais é o que instaura a possibilidade de os leitores transitarem entre os diferentes territórios semióticos e de, nesse ir e vir, construírem suas experiências de leitura.

O termo limiar vem do latim *limes*, que originou a palavra limite em português, sendo usado também para designar as fronteiras do Império Romano. Para Walter Benjamin (2006, não paginado), entretanto, "o limiar deve distinguir-se claramente da fronteira. Limiar é uma zona e na palavra estão contidos os sentidos de mudança, passagem, flutuação". A fronteira, nessa vertente, pode ser compreendida como um traço de união e separação entre dois pontos: ao cruzar a fronteira, atravessamos uma linha, chegamos a um outro lugar. O limiar, enquanto zona, pressupõe um transitar com idas e vindas. Uma forma de olhar para o mundo que considera o desvio como método.

É com essa premissa, a da limiaridade, que Walter Benjamin configura seus escritos. Fragmentos tecidos em um ir e vir permanente, repletos de desvios. O filósofo discute história, linguagem, arte e política a partir da lógica do pensamento imagético, alegórico, capaz de retirar os objetos dos seus contextos habituais para neles encontrar novas significações, oferecendo uma nova mirada do mundo. Nesse sentido, arrisca-se a usar um método que "não separa o pensamento da *forma do pensamento,* e, sobretudo, que escolhe como objeto e lugar privilegiado desse pensamento, não o espaço interior e já delimitado dos saberes, mas precisamente o *limiar*, a fronteira, o lugar-entre" (BARRENTO, 2012, p. 42, grifos do autor). Um movimento não linear que considera o saber como um espaço tempo que se renova na e pela palavra, posto que a linguagem é lugar de vida e de pensamento.

A obra de Walter Benjamin, nessa indissociação entre forma e conteúdo, reafirma que o pensamento não é algo acabado. É nesse sentido que Barrento (2012, p. 43) considera que os textos do filósofo compõem "uma cartografia de limiares: a partir de uma aglomeração aparentemente caótica de textos, fragmentos, cartas, experiências, relações, sem limites nem sistema aparente (BARRENTO, 2012, p. 43). Uma estrutura descontínua, tal como observamos na literatura infantil digital, que provoca o leitor a experimentar a imersão e a montagem como modos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de transitar entre os diferentes conceitos e criar sentidos próprios. Movimentos que envolvem a busca de semelhanças entre os fragmentos apreendidos e que ganham sentido no olhar do outro. Acabamentos éticos e estéticos sempre provisórios, temporários, pois apesar de cada objeto carregar em si mesmo a sua história e o seu valor, é no e pelo contexto da relação com os demais objetos que esse valor se potencializa e se revigora (PEREIRA, 2012, p. 34).

Nesse viés, compreendo que a ficção digital surge na tela substituindo as fronteiras encontradas no impresso, definidas através de margens e enquadres, por um trânsito nos limiares da linguagem. Ao propor olhar a literatura infantil digital como limiar, defendo-a como um espaço tempo de encontro com diferentes linguagens. Experiências de leitura tecidas em um ir e vir permanente, que potencializam a produção de sentidos ampliando o caráter estético, lúdico e alteritário que institui a literatura.

Leitura digital em rede: colaboração e compartilhamento de saberes na escola

Para Roger Chartier (1998), o encontro entre um grupo de pessoas que se reúne com frequência para ler e compartilhar experiências de leitura é o que institui uma comunidade de leitores. Um espaço tempo para que os sujeitos estabeleçam relações com o universo literário, compartilhando e comentando leituras. Essa prática coletiva potencializa a construção e a negociação de sentidos. "Essa partilha – de leituras, ideias e sentimentos – favorece a construção de uma comunidade com referências e cumplicidades mútuas, onde as ressonâncias individuais da literatura extrapolam os sujeitos e formam elos de coletividade" (CORSINO; VILELA; TRAVASSOS, 2014, p. 109). Um aprender tecido no encontro dialógico e alteritário que tem a ficção como elo.

Antônia, Bento, Bruno, Carolina, Giovana, Maitê, Marcela, Pedro, Vanessa e Vitória. Dez crianças, dez diferentes modos de ver e entender o mundo. A pesquisa proporcionou que nós formássemos uma comunidade de leitores. As oficinas literárias constituíram-se como um espaço tempo para ler e discutir sobre a vida, a partir da literatura infantil digital. Uma proposta de fruição e de crítica, pois a experiência de ler e de dialogar sobre o lido são indissociáveis.

Peter Hunt (2010), nessa linha, indica que lançar perguntas sobre a obra, explorando as impressões e os sentimentos das crianças, é uma estratégia formativa importante. Considerando essa perspectiva, construímos uma metodologia de pesquisa que envolveu experimentar junto com as crianças o efeito de ler literatura

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

na tela. Essa dinâmica, de compartilhar leituras, de se afetar com as crianças, provocou em todos uma postura crítica. Ao mesmo tempo que eu trazia questões que versavam sobre a forma e o conteúdo das ficções, os leitores também compartilhavam dúvidas e perguntas que incitavam conversas muito interessantes. Uma colaboração e um compartilhamento de saberes horizontal que abarcou desde aspectos mais técnicos da leitura – como a descoberta de um recurso interativo, por exemplo – até a construção de conceitos e a partilha de experiências pessoais – aspectos que serão explorados nas análises a seguir.

Ao longo das oficinas, lemos e conversamos sobre nove aplicativos literários. A leitura na tela provocou o encontro das crianças com uma literatura que tem a multimodalidade e a não linearidade como marcas constitutivas. Gestos e experiências de leitura que surgiram a partir do entrelaçamento entre texto, imagem, movimento e som. O *tablet*, considerado um dispositivo móvel individual, tornou-se suporte para uma leitura compartilhada. Um desvio metodológico que funcionou. Ao alternar momentos de interação entre as duplas/trios e entre todo o grupo, configuramos uma dinâmica que favoreceu a leitura e a discussão coletiva. Encontros que permitiram apreciar obras, experimentar jogos, criar histórias, fazer gravações de voz, cantar, dançar, tirar fotos, narrar e conversar.

A leitura foi mobilizadora de conversas sobre a vida, sobre o que nos atravessa. Uma prova de que a leitura na tela não é sempre dispersiva. Ler literatura infantil digital na escola é um modo de suspender o tempo da produtividade e de se deixar assombrar pelo ficcional, de transitar entre os limiares da obra. Nessa perspectiva, ressaltamos a potência do ato de ler junto, de compartilhar leituras, em especial com as crianças, independentemente do suporte. Os encontros possibilitaram que os sentidos construídos fossem socializados e se tornassem coletivos, compostos, potencializando a criação e a imaginação de todos os envolvidos. Os instantes abaixo dialogam com essas questões. Vejamos.

O que é um monstro?

Pesquisadora: Eu posso fazer uma pergunta? O que é um monstro?

Vitória: É um negócio muito assustador que eu não gosto.

Pedro: Vive no terror!

Giovana: É um monstro bem esquisito que assombra os humanos, principalmente as crianças.

Bento: No escuro, na noite. Por isso que eu fico na cama dos meus pais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Pedro: E também, sabe, os monstros vivem no filme de terror.

Bento: Às vezes, eles fogem quando veem uma espada.

Pesquisadora: Eles sentem medo de espada?

Bento: É, porque corta eles.

Vitória: Mas tem monstro que come mosquito para proteger a gente.

Bento: Quem?

Vitória: Morcego marrom.

Pesquisadora: Morcego é monstro?

Antônia: O morcego marrom não, porque ele não suga a gente.

Pedro: Morcego é vampiro!!!!!

Bento: É. Quando ele faz assim com a capa – diz fazendo o gesto de cobrir o rosto. E ele tem os dentes afiados.

Pedro: Vampiro não gosta de alho e ele morre com a luz.

Bento: Eu vi nos *Minions* que quando aparece a vela e o sal, o vampiro morre e vira terra.

Antônia: Não. Vira poeira.

Bento: Terra-poeira.

Antônia: Não. É outra coisa. Sabe aqueles queimadinhos?

Pesquisadora: Cinzas?

Antônia: Não é um queimadinho que aparece no desenho animado, tipo uma chama. Aí, vira vários farelinhos.

Pesquisadora: Farelinhos de fumaça?

Antônia: Isso! Na verdade são farelinhos do fogo.

Pedro: Eu posso falar uma coisa? Vampiro gosta de sangue.

Bento: Quando o vampiro suga o sangue do humano, o humano morre. Ele morre.

Vitória: Mas o humano não vira vampiro?

Bento: Às vezes ele morre e às vezes vira vampiro. No desenho do *Scooby-Doo* ele vira vampiro.

(...)

Pesquisadora: E aí? Qual monstro vocês acharam mais assustador?

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Vitória: Nenhum!!!

Pesquisadora: Nenhum? Ué, mas vocês falaram no começo do nosso encontro que monstros são sempre assustadores!

Vitória: Mas aqui estava tudo desenhado, então não deu medo. Se fosse foto de verdade ia assustar.

Pedro: Eu achei eles engraçados.

Pedro: Eu e Antônia gostamos muito do Drácula.

Bento: Eu também gostei.

Antônia: Ele não foi assustador, foi bem tranquilo (Oficina 5 – 22/08/2018).

Criado por Daniel Kondo e Augusto Massi, o aplicativo Monstros do Cinema faz referência ao livro homônimo também publicado pela Sesi-SP Editora. Foi um dos finalistas na categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2017. Disponibilizado apenas para o sistema operacional iOS, o aplicativo pode ser baixado gratuitamente. Na produção, os monstros do cinema foram fatiados em três pedaços: cabeça, tronco e membros. Após embaralhar as partes, o leitor é convidado a montar o seu próprio monstrengo. Os autores buscaram conceber uma obra que reunisse ao mesmo tempo o livro brinquedo e o livro conteúdo. O primeiro pela proposta lúdica de criar o seu próprio monstro e o segundo pela pesquisa fílmica que originou uma interessante linha do tempo, a partir da descoberta da origem de cada um dos monstros.

O instante "O que é um monstro?" envolveu dois momentos de discussão: uma roda antes da leitura do aplicativo e outra no fim da oficina literária. A questão, levantada por mim, mobilizou o grupo em vários sentidos. Pedro, Vitória, Giovana, Antônia, Maitê e Bento tinham um mesmo pensamento: a de que monstros são sempre assustadores. Entretanto, é possível ver as crianças, em suas hipóteses, transitarem entre o real e o ficcional ao longo de toda a discussão. Para o grupo, há "monstros que vivem no filme de terror", como anunciou Pedro e os que vivem "no escuro, na noite" e que fazem o menino Bento querer ir para cama dos pais.

Em diálogo com esta questão, Vigotski (2009) assinala que a criação é uma ação fundamental do homem e que toda e qualquer criação se origina da complexa relação entre imaginação e realidade. Nesse viés, o autor destaca quatro pontos: i) a imaginação se constrói sempre a partir da realidade; ii) a experiência pode vir da fantasia, pois ela permite ao sujeito imaginar o que ainda não viu, o que não vivenciou em sua experiência pessoal; iii) a imaginação vincula-se reciprocamente à

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

emoção, assim, os sentimentos influem na imaginação, e esta, nos sentimentos; iv) a imaginação pode representar algo inteiramente novo, e esta imagem, convertida em objeto, influir na realidade.

A possibilidade de encontro com o outro por meio da linguagem literária permite a construção de imagens e cenas mentais, ampliando a relação do homem com o mundo. Nesse circuito, há ainda a emoção, que se manifesta nesse trânsito entre realidade e ficção. A lei da dupla expressão dos sentimentos, proposta pelo autor, parte do pressuposto de que o nosso estado emocional influencia de forma direta a nossa experiência. Assim, as emoções são expressas na linguagem, na nossa organização de ideias, e também no corpo, através de reações de ordem física. Esse tom afetivo, emocional, ao alterar a imaginação, altera também a nossa relação com a realidade. É isso que faz com as emoções experimentadas no encontro com a ficção tornem-se reais. A ficção influencia os "nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa" (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Assim, o medo do monstro, provocado pelas ilustrações ou pela leitura de um texto, torna-se completamente real, como foi apontado no instante por Bento.

As conexões das crianças mostraram-se também interdiscursivas. Vemos de forma explícita a relação com outras linguagens e referências. Seus pressupostos sobre monstros trazem discursos do filme dos *Minions* e do desenho do *Scooby-Doo*. Pedro, Bento e Antônia anunciam seus saberes sobre vampiros e misturam realidade e fantasia em suas enunciações, associando a imagem do morcego como animal predador que "come mosquito para proteger a gente" e também como vampiro. Dizem com gestos e palavras o que sabem sobre esse monstro: experimentam seu movimento de sumir e aparecer com a capa, relacionam os "dentes afiados" à ação de sugar o sangue humano, anunciam que ele "não gosta de alho e ele morre com a luz" e que, quando morre, "vira terra" / "vira poeira" / "vira terra-poeira". Uma negociação de sentidos construída de forma dialógica, pautada na reação de uma palavra a outra palavra (BAKTHIN, 2011). Uma brincadeira com a linguagem, que faz com que Antônia busque explicar o seu pensamento na imagem vista na tela, num desenho animado, chegando a conclusão de que os vampiros, quando exterminados, transformam-se em "farelinhos do fogo".

A leitura do aplicativo e a socialização discursiva, entretanto, desconstruíram a ideia inicial de que todos os monstros são assustadores. A ilustração, o traço cômico apresentado na tela, divertiu as crianças. Como apontou Vitória, "estava tudo desenhado, então não deu medo". Observamos assim que a imagem é capaz

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de apresentar várias camadas de leitura. Enquanto signo, as imagens possuem códigos e sintaxes próprias, expandindo os processos ficcionais. Em consonância com essas considerações, Corsino (2011, p. 155) aponta que as ilustrações são como prismas: "Ao mesmo tempo em que são figurativas e fazem ver personagens e elementos-chaves presentes no texto verbal, também trazem algo abstrato, difuso, sem fronteiras muito delimitadas, evocando o que não foi enunciado". A produção de "Monstros de Cinema" provocou nas crianças um olhar sensível que abarcou forma e conteúdo, inspirando discussões sobre a arte e a vida.

O próximo instante apresenta a discussão coletiva sobre os sentimentos experimentados na tela pela personagem Quadradinha de Papel, do aplicativo "Mãos mágicas" e pelas crianças na vida real.

Criado por Teresa Yamashita, o aplicativo Mãos Mágicas faz referência ao livro homônimo também publicado pela Sesi-SP Editora, em 2013. Disponível para o sistema operacional *iOS*, o aplicativo literário foi um dos vencedores da categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2016, ficando em segundo lugar. A obra narra a história dos irmãos Quadradinha e Fininho de Papel. Após ver o vento carregar Fininho para muito longe, Quadradinha dobra-se toda, entristecida. Mas, o encontro com um sapo a faz descobrir o origami. Dobrando e desdobrando, ela se transforma em outros animais. Vira borboleta, urso panda, gato, girafa, macaco, pássaro. Quadradinha viaja ao redor do mundo para encontrar seu irmão. Após chegar a uma casa amarela, encontra Fininho. Na casa da menina Sadako, os dois descobrem que ela também conhece a arte do origami. Juntos, enfim, eles voam em busca de novas aventuras.

Sobre susto, tristeza e irritação

Maitê: Sabe, eu gostei quando a Quadradinha e o Fininho se encontraram.

Pedro: Eu não gostei muito.

Maitê: Não? Nem quando a Quadradinha cresceu e ficou assustada lá na casa amarela.

Como Pedro não responde, lanço um dos trechos comentados por Maitê como questão para o grupo.

Pesquisadora: Pessoal! A Maitê gostou da parte que a Quadradinha de papel ficou assustada. Alguém aqui já ficou assim?

Antônia: Eu fico quando eu acordo de madrugada, porque eu sempre ouço um barulhinho. Aí eu vou direto para o quarto da minha mãe e eu deito lá e durmo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Giovana: Eu também às vezes fico assim de noite. Porque está escuro, sabe?

Bento: Eu não. Mas, às vezes, eu fico triste.

Maitê: Igual a Quadradinha!

Pesquisadora: Verdade! A Quadradinha ficou triste também, toda dobradinha.

Maitê: Eu já fiquei triste quando o meu pai me deixou de castigo.

Pesquisadora: Eu já fiquei também. Tem vezes que a gente fica triste, mesmo.

Pedro: Quem brigou com você?

Pesquisadora: Às vezes não acontece briga, mas mesmo assim você fica triste.

Vitória: Eu já fiquei um tiquinho de nada, quando minha amiga não quis ficar comigo.

Pedro: Eu fiquei quando a minha mãe e o meu pai se separaram.

Antônia: Eu fico muito, mas muito irritada quando eu falto a escola.

Pesquisadora: E tem diferença entre ficar irritada e ficar triste?

Antônia: Irritada é quando a pessoa fica muito brava. É um outro jeito de dizer que está brava.

Giovana: Mas é diferente de ficar triste.

Vitória: A gente pode se sentir triste e irritado, ué!

Antônia: É! Mas não é igual. É outra sensação (Oficina 12 – 02/10/2018).

No instante "Sobre susto, tristeza e irritação", apesar de Maitê iniciar o diálogo explicitando para o grupo seu trecho favorito da ficção digital, a reverberação aconteceu a partir da minha intervenção. Diante do silêncio do grupo frente à questão trazida pela menina, busquei em sua enunciação uma questão para pensarmos juntos: "A Maitê gostou da parte que a Quadradinha de papel ficou assustada. Alguém aqui já ficou assim?". A proposta mobilizou as crianças a dialogarem sobre a obra a partir de suas experiências pessoais.

Antônia falou sobre o susto de ouvir barulhinhos quando acorda de madrugada. Giovana também partilha do sentimento, mas relaciona-o ao escuro. Bento traz à tona outro sentimento: a tristeza. As crianças continuam a conversa, compartilhando momentos da vida em que se sentiram assim, "igual a Quadradinha" retratada no aplicativo.

Castigo, briga, solidão, separação. Temas que perpassam a vida e que atingem crianças e adultos sem distinção. A compreensão de que as crianças são afetadas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pelo campo social tanto quanto nós adultos e que, por isso, necessitam de espaços e tempos para dizer sobre seus medos e angústias, infelizmente, não é um consenso. O entendimento de que o tom amargo presente na literatura pode ser uma potente via de experimentação dos sentimentos contraditórios que perpassam a relação com o outro e com o mundo precisa ganhar força na sociedade contemporânea. Por fim, há ainda uma discussão sobre irritação. Um diálogo que fez surgir entre as crianças uma percepção coletiva de que, às vezes, os sentimentos se misturam dentro da gente.

Os instantes "O que é um monstro?" e "Sobre susto, tristeza e irritação" apresentaram o compartilhamento de saberes entre uma comunidade de leitores. As crianças, a partir da leitura dos aplicativos, construíram e negociaram sentidos e socializaram experiências pessoais, demonstrando que as conversas sobre o que lemos são fundamentais na formação leitora.

Considerações finais

Em grande parte das vezes, observamos que a experiência da leitura termina junto com a história. A pesquisa apontou que as conversas sobre a obra são tão importantes quanto o ato de ler. Nesse sentido, é importante reservar tempos e espaços para o diálogo, pois lançar perguntas sobre a obra, explorar as impressões e os sentimentos das crianças, amplia o processo formativo do leitor (HUNT, 2010).

Entretanto, é importante salientar que uma boa pergunta não apresenta respostas fechadas, prontas, como os usuais sim/não, gostei/não gostei. Considerando essa perspectiva, é importante pensar em questões que reflitam sobre a forma e o conteúdo das ficções, questões que nos afetem enquanto adultos, que nos provoquem a ouvir as crianças e também a dizer nossas impressões, incitando um espaço interlocutivo interessante para todos.

Os instantes capturados apontam que a literatura infantil digital provoca um trânsito entre o real e o ficcional. Um ir e vir sem fronteiras definidas que permitiu conversarmos sobre obra e vida. Consideramos que essa dimensão expressiva e socializadora a partir da leitura na tela foi possível pela metodologia dialógica proposta na pesquisa. A perspectiva de ler e de discutir as obras, de encontrar espaço e tempo para conversar, de escutar o que as crianças trazem e de nos deixar afetar por isso, lançando novas questões, potencializou a leitura e a socialização na escola.

Considerado por muitos como uma experiência individual, o encontro com o digital na escola através da leitura de aplicativos, reafirmou que a literatura, mesmo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

na tela, é capaz de criar um espaço tempo para o encontro, o diálogo, a brincadeira. As oficinas constituíram-se como experiências significativas, ampliando os processos de imaginação e de criação das crianças.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRENTO, João. Walter Benjamin: limiar, fronteira e método. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, v. 4, n. 2, p. 41-51, jul./dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. *Passagens.* Belo Horizonte; São Paulo: Editora UFMG; Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. I).

CHARTIER, Roger. *As aventuras do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

CORSINO, Patricia. A tela e a escrita, a escrita e a tela: interações e leitura. *In*: MARTINS, Aracy *et al*. (org.). *Livros & telas.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 149-159.

CORSINO, Patricia; VILELA, Rafaela; TRAVASSOS, Sonia. O livro e o corpo: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 259-280, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1859/1693. Acesso em: jun. 2019.

LEVY, Pierre. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

HAYLES, N. K. *Literatura eletrônica:* novos horizontes para o literário. São Paulo: Global; Fundação Universidade de Passo Fundo, 2008.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MACEDO, Nélia; SANTOS, Nubia; FLORES, Renata; PEREIRA, Rita. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *In*: MORAES, D. *Sociedade midiatizada.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 51-79.

MENEGAZZI, D.; SYLLA, C.; PADOVANI, S. *Hotspots em livros infantis digitais*: um estudo de classificação das funções. Portugal: DIGICOM International Conference on Digital Design & Communication, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado*: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). *Infância em Pesquisa.* Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 25-57.

RAMADA PRIETO, Lucas. *Esto no va de libros*: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria. 546f. Tese (Doutorado em didática da língua e da literatura) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

RAMADA PRIETO, Lucas. Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidade literaria. *Diablotexto Digital*, Espanha, v. 3, p. 8-31, 2018.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância:* ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILELA, Rafaela. *Literatura infantil digital:* arte, infância e tecnologia na escola. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Juventudes e participação social: processos de socialização na contemporaneidade

Youths and social participation: contemporary socialization processes

Juventud y participación social: procesos de socialización contemporáneos

Maurício Perondi[*]

Resumo

O presente artigo trata da socialização de jovens a partir da sua participação em quatro coletivos: Instituto Gaúcho de Estudos Ambientais (Ingá), Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, Instituto Cultural Afro Sul/Odomodê e Campanha Nacional Contra a Violência e o Extermínio de Jovens, das Pastorais da Juventude do Brasil. Busca compreender os sentidos que a participação nesses grupos tem para a vida dos jovens envolvidos. Seus referenciais são autores que discutem a socialização das juventudes contemporâneas, a partir dos conceitos de participação social e de culturas juvenis, tais como Carles Feixa, José Machado Pais, Alberto Melucci, Regina Novaes e Luis A. Groppo. A metodologia empreendida na investigação teve cunho qualitativo a partir das narrativas juvenis. Os resultados evidenciaram que os grupos contribuem significativamente para a socialização dos jovens, a partir das relações que estabelecem com outros sujeitos de mesma idade. A principal categoria produzida a partir dos dados analisados foi chamada de sociabilidade e tratou dos temas da coletividade, da convivência, da amizade e dos grupos como uma "segunda família".

Palavras-chave: juventudes; socialização; narrativas juvenis; participação social; culturas juvenis.

Abstract

This article deals with the socialization of young people based on their participation in four collectives: Gaucho Institute of Environmental Studies – Inga, Zumbi dos Palmares Preparatory Couse, Afro Sul/Idomode Cultural Institute, and National Campaign against Youth Violence and Extermination, of Youth Pastoral of Brazil. It aims to understand the meanings the participation in these groups has in the young people's lives involved. Its references are authors who discuss the socialization of contemporary youth from the concepts of social participation and youth cultures, such as Carles Feixa, Jose Machado Pais, Alberto Melucci, Regina Novaes, and Luis A. Groppo. The methodology used in the investigation was qualitative, based on youth narratives. The results showed that the groups contribute significantly to the socialization of young people, based on the relationships they establish with other subjects who are the same age. The main category produced from the analyzed data was called sociability and considered the themes of collectivity, coexistence, friendship, and groups as a "second family".

Keywords: youths; socialization; youth narratives; social participation; youth cultures.

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 21/05/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11500

[*] Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-0551-468X. E-mail: mauricioperondirs@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo aborda la socialización de los jóvenes en función de su participación en cuatro grupos: Instituto Gaúcho de Estudios Ambientales – Ingá, Curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, Instituto Cultural Afro Sul/Odomodê y Campaña Nacional contra la Violencia y lo Exterminio de Jóvenes, de las Pastorales de Juventud de Brasil. El objetivo de la investigación fue comprender cuáles son los significados que la participación en estos grupos representa para la vida de los jóvenes involucrados. Toma como referencia a autores que discuten la socialización de la juventud contemporánea, a partir de los conceptos de participación social y culturas juveniles, como Carles Feixa, José Machado País, Alberto Melucci, Regina Novaes, Luis A. Groppo, entre otros. La metodología utilizada en la investigación tuvo una naturaleza cualitativa, basada en narrativas juveniles. Los resultados mostraron que los grupos contribuyen significativamente a la socialización de los jóvenes, en función de las relaciones que establecen con otros sujetos de la misma edad. La categoría principal producida a partir de los datos analizados se denominó sociabilidad y trató los temas de colectividad, convivencia, amistad y grupos como una "segunda familia".

Palabras clave: jóvenes; socialización; narrativas juveniles; participación social; culturas juveniles.

Introdução

No limiar do século XXI, há um permanente questionamento acerca dos novos processos socializadores diante de um mundo globalizado, com diferentes configurações relacionais, impactos do mundo tecnológico e constantes mudanças sociais, que parecem se tornar cada vez mais velozes. Neste cenário, as instâncias tradicionais de socialização, como a família, a escola, o mundo do trabalho, passam a se questionar e a serem questionadas sobre o seu papel na formação das novas gerações, sobretudo das juventudes.

Para Groppo (2017), aconteceu um processo histórico de modificação nas percepções sobre as questões geracionais voltadas aos jovens. Na primeira parte do século XX, predominaram as teorias da sociologia estrutural-funcionalista da juventude, em que os grupos juvenis teriam uma função de socialização secundária, posterior à família e à escola. De acordo com o autor, na segunda metade do século XX, a ênfase voltou-se para as teorias críticas que desenvolveram, a partir de Foracchi (1972) e Mannheim (1982), a ideia de que "a juventude tem uma relação experimental com os valores e a realidade social. Deste modo, busca-se explicar os movimentos radicais e contraculturais dos anos 1960" (GROPPO, 2017, p. 17). Já no final do século XX e início do século XXI, surgem as chamadas teorias pós-críticas, caracterizadas por duas situações: a) "o reconhecimento do papel mais ativo dos sujeitos e grupos na constituição das juventudes" (GROPPO, 2017, p. 17); b) "processos de flexibilização e desinstitucionalização da vida social como a privatização e a descronologização do curso da vida, de modo que relativizam e até negam o caráter transitório da condição juvenil" (GROPPO, 2017, p. 18).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A partir das mudanças de concepções das configurações juvenis nos processos de socialização ao longo do tempo, neste artigo são adotados dois pressupostos: o primeiro trata da participação social dos jovens na atualidade, problematizando a importância que os coletivos juvenis representam para este segmento social; o segundo discorre sobre as culturas juvenis (FEIXA, 2006) como forma de romper com a perspectiva unidirecional geracional de socialização dos jovens. Posteriormente, são apresentados os delineamentos metodológicos e resultados de uma pesquisa com narrativas juvenis sobre participação social em quatro coletivos, relacionados a quatro áreas que, segundo Novaes e Vital (2005), representam grande interesse para as juventudes contemporâneas. Os resultados mostram a configuração da importância que os grupos têm para os jovens participantes, bem como para os processos de socialização que deles decorrem.

Juventudes e participação social

Problematizar a participação social da juventude implica pensar o futuro democrático das sociedades latino-americanas. De acordo com Novaes e Vital (2005), os jovens são herdeiros dos símbolos, valores e códigos de funcionamento que a sociedade produz. Em grande parte, eles é que definirão os padrões de reprodução ou de mudanças das sociedades e de suas instituições. Na visão das autoras, "compreender a juventude de hoje é compreender o mundo de hoje" (NOVAES; VITAL, 2005, p. 109). Tal ideia aponta para a relação histórico-cultural da juventude, ou seja, ela está intimamente ligada ao período histórico e ao contexto cultural em que está inserida.

Para Krauskopf (2005, p. 151), "a construção da juventude na América Latina e no Caribe ocorre em meio a transições históricas e políticas, a contextos de desigualdades econômicas e a um forte influxo da globalização". A partir dessa afirmação, é preciso considerar que as percepções sobre os jovens não podem ser homogêneas, o que implica analisar os fenômenos que marcam as identidades dos jovens a partir de suas diferentes desigualdades. A realidade das tecnologias digitais é outro fator que integra o panorama das mudanças culturais, acentuando diferenças e contribuindo para o surgimento de novos códigos, condições e experiências para os processos de construção identitária dos jovens.

Compreender o momento presente tornou-se uma tarefa complexa e exigente, também para entender as mudanças ocorridas nos processos de socialização. Fischer e Sposito (2001, p. 15), inspirados por Melucci, apontam que, "diante das

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dificuldades de compreensão dos fenômenos que caracterizam a sociedade atual, recorremos apenas a definições alusivas, designando-a como complexa, globalizada, planetária, pós-industrial, de modernidade lenta ou pós-moderna". Destacam que este esforço em nomear o momento vivido busca perceber os processos de mutação social inconclusos, dos quais nos falta um distanciamento histórico que permita explicá-los em sua totalidade. Mesmo com esta dificuldade de definição, Melucci (apud FISCHER; SPOSITO, 2001, p. 15, grifo nosso) aponta para três traços básicos que caracterizam a sociedade contemporânea:

> **Diferenciação**: traduzida pela multiplicação dos âmbitos da vida e forma de estruturas específicas para responder a tarefas que anteriormente eram desenvolvidas por estruturas mais simples e homogêneas; **variabilidade**: percebida pelo conjunto de alterações na dimensão temporal em função da intensidade e do ritmo contínuo da mudança; **excedente cultural**: que exprime o fato de que as possibilidades simbolicamente disponíveis à ação dos indivíduos são muito mais amplas do que sua própria capacidade de ação.

A diferenciação exprime a multiplicidade de âmbitos e instituições que permeiam a vida das pessoas atualmente. Percebe-se uma ampliação de estruturas e instituições, tais como novas associações, novos espaços de lazer, o surgimento de espaços públicos, a rua como área de encontro e criação e o crescimento de grupos informais. Anteriormente, a vida cotidiana era constituída por estruturas mais simples e homogêneas, tais como a família, a escola, a igreja, e o mundo do trabalho, que se destacavam como os principais, quando não os únicos, espaços responsáveis pela socialização dos jovens. Hodiernamente, essas mesmas instituições não se apresentam de forma homogênea, sendo que cada uma exprime novas configurações, formatos, valores e opções. Tais mudanças repercutem na vida dos sujeitos e nos modos como se situam diante delas.

A variabilidade compreende os modos como os processos temporais são vivenciados, principalmente em relação à intensidade e ao ritmo contínuo das mudanças. O tempo é vivenciado de uma maneira diferenciada, até então não experimentada, onde tudo é acelerado e volátil. Diz-se que em outros tempos a mudança de uma geração para outra acontecia a cada vinte anos, ao passo que, atualmente, diz-se que tal diferença diminuiu para aproximadamente seis anos.

O excedente cultural diz respeito às inúmeras possibilidades simbolicamente disponíveis a que os indivíduos não têm capacidade de absorção. Isto é, não é possível acompanhar e usufruir tudo o que é produzido, seja em termos cognitivos ou culturais, seja em termos materiais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Estes traços exercem grande influência sobre a vida dos jovens em suas relações cotidianas. Eles estabelecem novos parâmetros para pensar o conceito de juventude, visto que a diferenciação, a variabilidade e o excedente cultural têm reflexos distintos na vida de jovens que, embora tenham a mesma faixa etária, vivenciam realidades e situações distintas.

Almeida (2009, p. 121), inspirado em Melucci, destaca que:

> Para melhor entender as tendências emergentes da cultura e da ação juvenil temos que considerá-las mediante a combinação de uma perspectiva macrossociológica entrelaçada às experiências individuais na vida diária, pois a juventude, em decorrência de suas condições culturais e biológicas, é o conjunto social mais diretamente exposto aos dilemas da construção histórica do tempo e da realidade social na contemporaneidade, o grupo que os torna visíveis para a sociedade como um todo.

Tal afirmação aponta para a necessária vinculação dos jovens com a sociedade em que estão inseridos. Por sua condição, eles tornam visíveis problemas e contradições que são produzidos no interior desta mesma sociedade. Por esse motivo, a juventude também é apontada como "espelho retrovisor da sociedade" (NOVAES; VITAL, 2005). Ou seja, ela vive e expressa aquilo que lhe cerca no seu cotidiano.

Esta sociedade, que está refletida na expressão dos jovens, é chamada de sociedade complexa (MELUCCI, 2001). Sua perspectiva é a de que, principalmente a partir dos anos 1980, a sociedade passa por uma profunda transformação em seus diversos aspectos, inclusive nas formas de participação dos movimentos sociais e na atuação dos indivíduos que buscam mudanças. Para Melucci (2001, p. 10-11):

> Não nos encontramos diante da dissolução dos atores coletivos ou do desaparecimento dos conflitos, mas de uma mudança profunda de sua forma. [...]. Estamos, certamente, diante do desaparecimento da ação e dos sujeitos que coincidem com a nossa ideia tradicional de movimento. [...]. A ideia de que só a mudança das estruturas pode produzir transformações, sem envolver os nossos modos de construir, individual e coletivamente, a mesma experiência humana, pertence às ilusões do passado.

A reflexão denota que os conflitos sociais e as atuações, tanto individuais como coletivas, continuam presentes na sociedade contemporânea, mas a sua forma se alterou consideravelmente. É preciso superar a ideia tradicional que se tem de participação. Se, historicamente, a concepção dominante era de que as transformações sociais passam pela necessária mudança das estruturas, nas sociedades complexas tal concepção é abandonada. Não há uma dissolução ou uma ausência de conflitos sociais, dada a sua escassa visibilidade. Outrossim, o que há é um esgotamento das modalidades de lutas e atores envolvidos.

Ainda segundo Melucci (2001, p. 95):

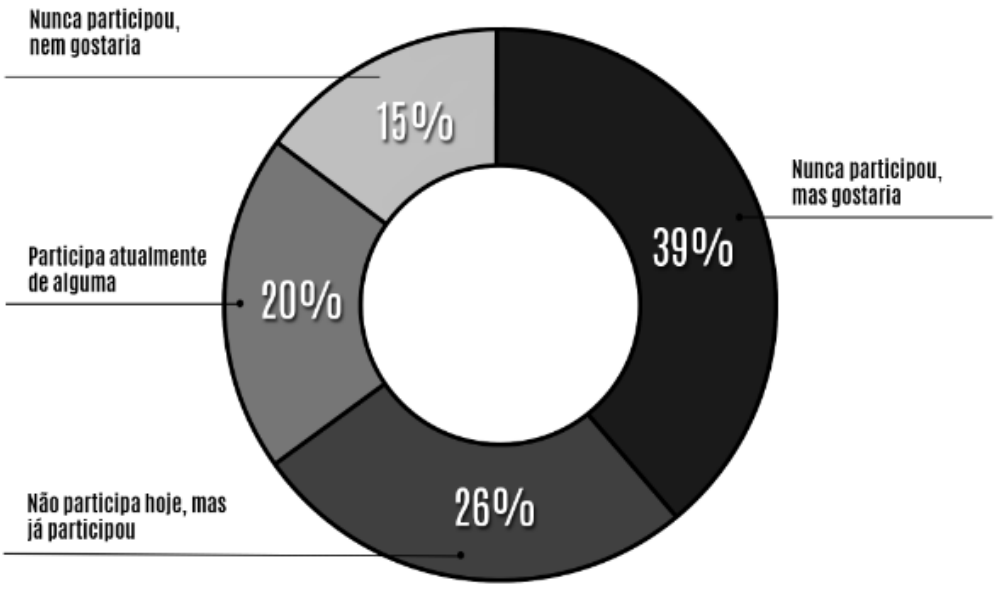
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Os movimentos juvenis, feministas, ecológicos, étnico-nacionais, pacifistas não têm somente colocado em cena atores conflituais, formas de ação e problemas estranhos à tradição de lutas do capitalismo industrial; eles têm colocado também, no primeiro plano, a inadequação das formas tradicionais de representação política para acolher de maneira eficaz as questões emergentes.

O apontamento do autor destaca que os novos movimentos da sociedade contemporânea deixam para trás as formas tradicionais de representação política e de atuação diante das demandas de ação coletiva. Isso se deve também ao fato de que os movimentos não são unidades coletivas homogêneas, mas são compostos por unidades diversificadas e autônomas, que dedicam à sua solidariedade interna uma parte importante dos seus recursos.

Com a ampliação das possibilidades para a socialização das novas gerações, sobretudo através do advento da internet, do crescente crescimento de uso das redes sociais e de outras possibilidades socializadoras, tornou-se comum o questionamento cético sobre o interesse dos jovens em participarem de coletivos e processos grupais. Contudo, de acordo com pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Juventude (2013), os jovens continuam muito interessados em participar de coletivos organizados, como é possível perceber no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Histórico e desejo de participação em associações, entidades e grupos



Fonte: adaptado por Adriene Maciel Cabral, a partir de Secretaria Nacional de Juventude (2013).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

De acordo com a pesquisa, se somados os jovens que participam de alguma organização (20%), com os que já participaram (26%) junto dos que nunca participaram, mas gostariam (39%), resulta um total de 85% de jovens envolvidos. É possível perceber ainda que apenas 15% dos jovens entrevistados afirmaram que nunca participaram nem têm interesse em participar. Esses dados demonstram a importância que os grupos, coletivos, entidades, associações, etc., têm para as juventudes.

Nos resultados da pesquisa doutoral apresentados neste artigo (PERONDI, 2013), pode-se ver como a participação juvenil em coletivos sociais estabelece sentidos para a sua socialização, para a construção de sua identidade e para a organização de seus projetos de vida. Na sequência, discute-se como os jovens, por meio da convivência com outros sujeitos da sua idade, produzem processos próprios, que se diferenciam dos processos dos adultos e que são as culturas juvenis.

A importância das culturas juvenis nos processos de socialização

Para Feixa (2006), existem duas formas principais de situar os jovens socialmente. A primeira corresponde a uma construção sociocultural do que é o juvenil a partir das instituições hegemônicas (família, escola, trabalho, instituições religiosas, partidos políticos, associações intermediárias, exército, indústria cultural, meios de comunicação de massa, órgãos de vigilância e controle social). De modo geral, estas instituições têm definido os jovens como sujeitos passivos, que devem preparar-se e qualificar-se para acessar, no futuro, a esfera adulta. Esta projeção de lugar no futuro invisibiliza os jovens no presente (FEIXA, 2006). As instituições seriam as principais – senão as únicas – responsáveis pela socialização das novas gerações. A segunda forma de situar os jovens é a da construção juvenil da cultura, que corresponde aos territórios de sociabilidade juvenil, criados pelos próprios jovens nos interstícios dos espaços institucionais, como a escola, a indústria do entretenimento, o bairro e, sobretudo, em seus tempos livres (rua, cinema, música, festas, internet, lugares de diversão, etc.). O diferencial desta segunda maneira é que os jovens, via interação com seus pares, participam dos processos de criação e de circulação cultural e social como agentes ativos.

De acordo com Urteaga (2011), essa segunda maneira de compreender os jovens corresponde à noção das culturas juvenis, que teve grande impulso com os estudos do antropólogo catalão Carles Feixa, convertendo-se numa importante chave interpretativa da heterogeneidade cultural dos jovens e de sua participação na construção de novos espaços sociais que interagem com as culturas hegemônicas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e com as próprias culturas geracionais. Segundo Urteaga (2011, p. 19, grifo da autora, tradução nossa):

> *Culturas juvenis* foi uma noção vital para reintroduzir o sujeito jovem como ator e poder fazer ouvir as vozes dos segmentos juvenis marginalizados da investigação social. Feixa, Reguillo, Pere Islas, Valenzuela, Marcial, Urteaga (quem lhes escreve) e muitos outros investigadores enfatizamos a importância de ler as representações e práticas juvenis como metáforas da mudança social, rompendo com as interpretações lineares e "fazendo falar" o conjunto de elementos com os quais os jovens interagem – desde diferentes âmbitos e localizando-se em múltiplas dimensões como classe, gênero, geração, etnia, território, espaço urbano-rural – e com os quais constroem novas formas e concepções de política, de relações sociais e afetivas, de cultura, etc..

Tal apontamento enfatiza o uso de noção das culturas juvenis na compreensão das abordagens recentes sobre os jovens, em que são situados de uma maneira diferenciada, com maior visibilidade e a partir do pressuposto de que produzem uma cultura diferente de outras (hegemônica e parental).

Ao conceber os jovens como produtores de uma cultura própria, considera-se que são sujeitos ativos, dotados de capacidade de ação. Suas ações podem ganhar espaço nos mais diversos âmbitos, inclusive em coletivos de atuação social, como é o caso dos grupos abordados neste estudo (PERONDI, 2013). Para o aprofundamento temático das culturas juvenis, têm-se como referência as formulações de Feixa (2006), autor com reconhecida produção na área.

A maneira plural como os jovens vivem suas vidas depende de diversos fatores, como as condições sociais, as relações que estabelecem e as oportunidades que lhes são oferecidas. Por mais que existam diferentes juventudes, os jovens não vivem este momento de forma isolada, mas através de aproximações com seus coetâneos, que buscam respostas semelhantes às suas, ocasionando o surgimento das culturas juvenis. Para Feixa (2006, p. 105, tradução nossa), estas culturas podem ser compreendidas em sentido amplo e em sentido restrito:

> Em um sentido amplo, as culturas juvenis referem-se à forma como as experiências sociais dos jovens se expressam coletivamente por meio da construção de estilos de vida distintos, localizados principalmente no tempo livre, ou em espaços intersticiais da vida institucional. Num sentido mais restrito, definem o surgimento de "micro-sociedades juvenis", com expressivos graus de autonomia em relação às "instituições adultas", dotadas de espaços e tempos específicos, e que se configuram historicamente nos países ocidentais a partir da Segunda Guerra Mundial, coincidindo com grandes processos de mudança social nos campos econômico, educacional, trabalhista e ideológico.

O sentido amplo, apontado pelo autor, remete às experiências sociais que os jovens expressam coletivamente a partir da construção de estilos de vida e ma-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

neiras de conviver, que acontecem especialmente no tempo livre e nos espaços intersticiais das instituições em que participam. O estrito refere-se ao surgimento de microssociedades juvenis, que se caracterizam por certo grau de autonomia em relação às instituições adultas. Essas microssociedades se expressam através de diferentes agrupamentos juvenis com seus processos de identização, singularização e relações entre seus membros. Apesar de serem constituídas por participantes com diferentes experiências, apresentam elementos afins, que são capazes de mobilizar a participação dos jovens em uma determinada microssociedade.

Segundo Feixa (2006), a noção de culturas juvenis remete ao conceito de culturas subalternas, o que, na tradição gramsciana da antropologia italiana, corresponde aos setores dominados, que se caracterizam por sua precária integração com a cultura hegemônica. A falta de integração ou integração parcial nas estruturas produtivas e reprodutivas é uma das características essenciais das juventudes. Geralmente, os jovens, inclusive os que provêm das classes dominantes, têm pouco controle sobre a maior parte dos principais aspectos de sua vida e estão submetidos à tutela de instituições adultas. Ainda, conforme o autor, o que diferencia a condição juvenil de outras condições sociais subalternas, como dos camponeses, das mulheres e das minorias étnicas, é que se trata de uma condição transitória, visto que, posteriormente, os jovens passam a ser adultos. Esse caráter transitório tem sido utilizado em muitas ocasiões para menosprezar ou desqualificar os discursos culturais dos jovens. Apesar disso, e com condições desiguais de poder e recursos, determinados grupos juvenis têm sido capazes de manter níveis de autoafirmação consideráveis (LUTTE, 1984; JULIANO, 1985 apud FEIXA, 2006).

Na perspectiva proposta por Feixa (2006, p. 106 et seq.), a articulação social das culturas juvenis pode ser abordada a partir de três cenários:

a) **Culturas hegemônicas**: representam a distribuição do poder cultural no âmbito da sociedade mais ampla. A relação dos jovens com a cultura dominante é mediada por diversas instâncias nas quais este poder se transmite e negocia, tais como a escola, o mundo do trabalho, o exército e os meios de comunicação. Constituem-se como as principais instâncias responsáveis pela socialização e educação das novas gerações. Diante dessas culturas, os jovens estabelecem relações contraditórias de integração e conflito, que se modificam com o passar do tempo.

b) **Culturas parentais**: podem ser consideradas como as grandes redes culturais, definidas fundamentalmente por identidades étnicas e de classe, a partir das quais se desenvolvem as culturas juvenis, constituindo subconjuntos. Re-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ferem-se às normas de conduta e aos valores vigentes no meio social de origem dos jovens. Não se limitam a uma relação direta entre pais e filhos, mas a um conjunto mais amplo de interações cotidianas entre membros de gerações diferentes, dentro da própria família, dos vizinhos, da escola local, das redes de amizade, das associações, etc. Diante desta socialização primária, os jovens interiorizam elementos culturais básicos (uso da língua, papéis sexuais, formas de sociabilidade, comportamento não verbal, critérios estéticos, etc.) que, posteriormente, utilizam na elaboração de estilos de vida próprios.

c) **Culturas geracionais**: referem-se à experiência específica que os jovens adquirem nos interstícios dos espaços institucionais (amigos da escola, da igreja, do trabalho), dos espaços parentais (relações familiares ampliadas, vizinhança) e, sobretudo, dos espaços de ócio (a rua, as festas, as redes sociais, os locais de diversão). Nesses espaços, eles se encontram com outros jovens e começam a se identificar com determinados comportamentos e valores, diferentes daqueles vigentes no mundo adulto. De modo especial, nessas culturas os processos de socialização se ampliam, pois as relações são estabelecidas prioritariamente com outros jovens que têm a mesma idade e não com os adultos que estão nestes espaços.

Além dos três cenários descritos, o autor destaca outros fatores na estruturação das culturas juvenis, tais como a geração, o gênero, a classe, a etnicidade, o território e o estilo (bricolagem, homologia, linguagem, música, estética, produções culturais, atividades focais). Feixa (2006) traduz a sua perspectiva conceitual a partir de uma imagem gráfica que utiliza como uma metáfora, em que as culturas juvenis podem ser representadas. Trata-se do relógio de areia (ampulheta) que mede o tempo (Figura 1).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Figura 1 – Metáfora do Relógio de Areia

Fonte: adaptado por Adriene Maciel Cabral, a partir de Feixa (2006, p. 126).

Segundo o autor, no plano superior estão situadas as culturas hegemônicas e as culturas parentais, com seus respectivos espaços de expressão (escola, trabalho, meios de comunicação, família, vizinhança). No plano inferior, encontram-se as culturas e microculturas juvenis, com seus espaços próprios (tempo livre, grupos de amigos). Os materiais da base (a areia inicial) constituem as condições sociais de geração, gênero, classe, etnia e território. Na parte central, o estilo filtra estes materiais mediante técnicas de homologia e bricolagem. As imagens culturais resultantes (a areia filtrada) se traduzem em linguagem, estética, música, produções culturais e atividades focais. Essa metáfora ilustra tanto o caráter histórico das culturas juvenis como a sua dimensão biográfica. Por outro lado, também evidencia que as relações não são unidirecionais, pois, quando a areia acaba de descer, pode-se virar a ampulheta, de modo que as culturas e microculturas juvenis mostram também sua influência na cultura hegemônica e nas culturas parentais.

A influência das culturas juvenis nos contextos das culturas hegemônicas e parentais pode ser percebida claramente nos coletivos examinados neste artigo. Mesmo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que sejam grupos não exclusivamente juvenis, os sujeitos jovens participantes da pesquisa manifestam que, há nesses coletivos, espaços de autoria e de desenvolvimento de liderança, pois chegam a ocupar determinadas posições de direção. Ao mesmo tempo que enfatizam uma diferenciação diante de participantes de outras gerações ou mesmo diante da própria instituição, também destacam um profundo sentido de pertencimento e identificação com o grupo e com suas causas, enfatizando a importância das relações intergeracionais estabelecidas em seu âmbito.

Pensando nos processos de socialização, pode-se conceber que os jovens, através das culturas juvenis, contribuem uns com os outros em suas dinâmicas pessoais de crescimento e de constituição de si. Tal fenômeno amplia a visão clássica de que a socialização só acontece mediante a ação das instituições ou das gerações adultas, visto que, nesse caso, os próprios jovens são sujeitos desse processo. Isso não significa que as instituições e o mundo adulto não têm mais um papel importante, mas que suas constituições foram reconfiguradas e, em muitos casos, não detêm mais a hegemonia socializadora.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa que originou este trabalho é oriunda de um curso de Doutorado em Educação (PERONDI, 2013) e contou com a participação de jovens integrantes de coletivos sociais, da região metropolitana de Porto Alegre. Trata-se de um estudo qualitativo, que desenvolveu análise compreensiva na busca da percepção sobre o que os jovens narram a partir de suas experiências de participação social.

Para o desenvolvimento da investigação, tomou-se como referência a afirmação de Novaes e Vital (2005), de que, neste início de século XXI, existem quatro áreas – chamadas pelas autoras de consignas – que motivam expressivamente a participação de jovens: a ecológica, a educacional, a dos grupos com vulnerabilidades específicas e a da paz e direitos humanos. Para cada uma das áreas, escolheu-se um coletivo que contasse com a participação de jovens em sua organicidade.

Os quatro coletivos escolhidos foram:

a) **Instituto Gaúcho de Estudos Ambientais (Ingá)**. Organização não governamental começada em 1999 por iniciativa de um grupo de pesquisadores e ambientalistas, em sua maioria biólogos. Desenvolve atividades de formação ambiental, participa de conselhos representativos das questões ambientais, participa de feiras ecológicas e de atividades de biodiversidade. Os jovens participantes são estudantes, filhos de agricultores do interior do estado, militantes da causa ecológica, entre outros.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

b) **Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares**. Teve início em 1995 junto a uma associação comunitária da Vila Cruzeiro, de Porto Alegre. Inspirou-se na iniciativa do frei David Raimundo dos Santos, que criou cursinhos pré-vestibulares com perspectiva pedagógico-popular, no início da década de 1990, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Seu objetivo é de preparar jovens das classes populares para ingressar no ensino superior.

c) **Instituto Cultural Afro Sul/Odomodê**. Foi criado em 1999 partir da proposição de um trabalho social que valorizasse a cultura negra, procurando superar a vinculação estritamente ao carnaval. O nome foi escolhido pelo seu significado na língua yorubá: Odomode = jovem, novo, garoto. Entre as atividades realizadas, destacam-se a dança, a música, a moda e a gastronomia, todas elas retratando a cultura afro-gaúcha. Os participantes são adolescentes, jovens de rua e jovens de comunidades carentes que têm a oportunidade de aprender e de praticar a cultura afro-brasileira com o trabalho social desenvolvido pelo grupo.

d) **Campanha Nacional Contra a Violência e o Extermínio de Jovens**. Campanha das Pastorais da Juventude do Brasil, vinculadas à Igreja Católica, é uma ação coordenada principalmente por jovens, articulada com diversas organizações, para levar a toda sociedade o debate sobre as diversas formas de violência contra a juventude, especialmente o extermínio de milhares de jovens em curso no Brasil.

Adotou-se a metodologia das narrativas juvenis como proposta principal de investigação através da qual foram produzidos relatos de jovens dos quatro coletivos acerca dos sentidos de sua participação e como eles repercutem em suas vidas. O objetivo central da investigação foi compreender, a partir dos próprios jovens, como eles significam suas participações nestes espaços e como repercutem em suas vidas. As perguntas que permearam o estudo foram: Que sentidos os jovens narram a partir das diferentes experiências de participação social? O que pensam que mudou em suas vidas ao participarem desses grupos? Suas vidas seriam diferentes se não participassem destes coletivos?

De acordo com Melucci (2005, p. 29):

> Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O autor aponta que no mundo contemporâneo os indivíduos constroem ativamente os sentidos de suas ações a partir dos diversos âmbitos da vida cotidiana, não se limitando aos indicativos das estruturas sociais e da ordem estabelecida. Cabe, portanto, às pesquisas de cunho qualitativo investigar os sentidos que os sujeitos constroem a partir das relações que estabelecem nos espaços que ocupam. Essa foi a perspectiva adotada neste estudo, em que se buscou compreender, a partir das próprias narrativas dos jovens, os sentidos que eles atribuem à sua participação nos grupos, independentemente dos objetivos e características particulares.

Na sequência, são apresentados alguns dos principais dados resultantes da investigação realizada com 20 jovens dos coletivos sociais, destacando-se os aspectos que contribuem para pensar no processo de socialização dos jovens contemporâneos. Os dados foram produzidos através da execução de cinco fases: a) definição de quatro coletivos participantes; b) formação de uma equipe de jovens que contribuíram para a pesquisa; c) realização de um curso com os jovens participantes, intitulado "Juventude, participação social e narrativas juvenis"; d) coleta das narrativas dos jovens sobre suas experiências de participação; e) discussão dos resultados da pesquisa.

Dada a limitação espacial, neste artigo não é possível apresentar toda a amplitude dos resultados alcançados. Em vista disso, optou-se por destacar os principais aspectos relacionados aos processos de socialização dos jovens a partir dos grupos em que eles participavam.

Participação coletiva e a contribuição nos processos de socialização juvenil

De acordo com a realização da análise dos dados, uma das categorias construídas e selecionadas foi a da sociabilidade. Por meio dela, os participantes expressaram situações e significados das relações que estabelecem nos grupos. A partir da definição dessa categoria, foram desenvolvidos os seguintes temas: a coletividade, a convivência, a amizade e a segunda família, os quais são aprofundados na sequência. Segundo Urteaga (2011, p. 38, grifo da autora), a "sociabilidade funciona como uma *argamassa afetiva* dos grupos, dos movimentos, dos coletivos, das identidades e das culturas juvenis". Esta argamassa possibilita a coesão do grupo e a sua possibilidade de união em torno dos objetivos buscados pelo coletivo.

O primeiro tema analisado foi a coletividade. A partir dele, uma das jovens participantes da pesquisa afirma:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> O sentido de estar aqui é justamente isso, é tu estar com pessoas que tu sabe que tem os ideais semelhantes. Por exemplo, em algumas empresas que eu já trabalhei eu não encontro isso. Eu não quero comparar o InGá com uma empresa, mas sim com os grupos em que a gente participa. Mesmo no dia a dia, com os teus vizinhos ou com alguns amigos que tu acaba fazendo, mesmo eles, às vezes não tem os mesmos objetivos que tu tem na vida, de construir uma sociedade mais justa, com respeito ao meio ambiente e tudo isso... A gente não encontra esses objetivos em qualquer pessoa por aí. Então essa que é a moral de eu estar aqui também né, por saber que eu posso contar com estas pessoas pra, sei lá, viabilizar este mundo melhor que a gente gostaria que existisse. (Paloma, InGá).

A sua narrativa constitui um exemplo emblemático para compreender a dimensão da coletividade para os jovens. A jovem destaca que teve contato com vários grupos, mas em nenhum deles conseguiu encontrar ideais semelhantes e um espírito coletivo como no InGá. Outra expressão marcante em seu relato é a contar com pessoas com as quais pode viabilizar um mundo melhor que gostaria que existisse. Esta situação de compartilhar objetivos comuns vem ao encontro do que Pais (2003, p. 119) afirma: "A coesão interna dos grupos estabiliza-se a partir de traços de identificação conjuntamente compartilhados; no entanto, esses traços funcionam também como suporte de formação e reconhecimento de identidades grupais entre si diferenciadas".

O apontamento do autor sugere que, a partir de objetivos conjuntamente compartilhados, os grupos tendem a estabelecer uma coesão interna, que funciona como suporte aos sujeitos e aos próprios coletivos. Esta perspectiva parece ser a que a jovem Paloma encontrou no InGá e não em outros espaços onde atuou ou que conheceu, ao afirmar que não se encontra isso em qualquer grupo.

Ao falar do tema, outro jovem assim se expressou:

> É muito importante o trabalho do grupo, sabe. Eu vejo que dá sentido para a minha ação. Meu trabalho é um trabalho coletivo, ou seja, não é o meu trabalho, é o trabalho do grupo. E o jeito que a gente tem trabalhado é cada um dar um pouquinho; então a ideia é fortalecer, vamos somar, vamos multiplicar. (Vinícius, InGá).

Segundo Vinícius, o trabalho do grupo é de grande valia. Ele enfatiza que o seu trabalho não é individual, mas coletivo e que, no grupo, cada um procura contribuir com sua parte para fortalecer o conjunto. Esta é a dimensão destacada por Pais (2003, p. 121, grifo do autor) ao escrever que:

> A individualidade de cada um dos elementos é assegurada: no entanto, a participação no grupo envolve uma *negociação* e aceitação tácita relativamente aos hábitos do grupo, pressuposto necessário à manutenção da coesão do grupo: as relações de compromisso com o grupo tendem a subsumir divergências individuais.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Assim, na relação grupal a identidade é preservada. Contudo, pode ocorrer uma negociação em que o sujeito aceita as regras do grupo, tendendo a eliminar as divergências pessoais e fortalecendo a coesão grupal. Tal dinâmica pode ilustrar o relato do jovem Vinícius, quando afirma que "cada um dá um pouquinho", visando fortalecer o grupo.

O segundo tema de análise chamou-se "convivência". Ao falar dele, um dos jovens apontou:

> Ela [Equipe de Coordenação da Campanha] é uma equipe de muito trabalho, que exige uma dedicação semanal, não diária, mas de dedicação pra estar dando conta de e-mails, dando conta de atualizações, estar ligando, estar conversando. Então a Equipe da Campanha pra mim se torna pelo contato que eu tenho com algumas pessoas, ela se torna primeiro um espaço de trabalho, mas como nós somos jovens, além de trabalhar nós também temos que conviver e a equipe acaba se tornando um espaço de convivência. A equipe em si é uma equipe de muito trabalho, é uma equipe que trabalha muito, que encaminha muita coisa, que me faz trabalhar e me coloca pra trabalhar em conjunto também, aí a gente vai se encontrando, vai fazendo a vida, não só de trabalho. (Roger, Campanha contra a Violência e o Extermínio de Jovens).

O relato pormenorizado de Roger ressalta que, além do intenso trabalho desenvolvido na coordenação da citada campanha no Rio Grande do Sul, da qual ele é integrante, que os membros da equipe são jovens e necessitam de espaço de convivência. Estes momentos se tornam imprescindíveis para eles, pois uma das características das culturas juvenis é que estas "se expressam coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre e nos espaços intersticiais da vida institucional" (FEIXA, 2006, p. 105, tradução nossa). Deste modo, o jovem destaca que os momentos de convívio foram demarcadores na sua experiência de participação na equipe da campanha.

Outro jovem descreve, nos seguintes termos, a sua experiência:

> A partir do momento que a gente levou o InGá para dentro do Casarão do Arvoredo, para aquela comunidade ali, isso trouxe outra identidade para o InGá, criou outros vínculos, outras relações. O InGá passou a ter mais coerência no seu trabalho; é a leitura que eu faço, é como eu enxergo a coisa; a gente conseguiu buscar junto mais coerência no trabalho, ou seja, algumas pessoas do InGá, é claro que não são todas que tem um convívio direto ali com a comunidade. Algumas pessoas do InGá passaram a ter toda uma outra descoberta assim da alimentação diretamente relacionada à agroecologia. Tudo isso vai transformando a pessoa, vai transformando o discurso da pessoa, formando a prática da pessoa. Então isso aí tudo tem a ver com o meu papel dentro do InGá; o meu papel é trazer esta visão mais cotidiana, da prática do dia-a-dia, da coerência daquilo que a gente fala com aquilo que a gente faz. Esse aí é o desafio pra mim. (Miguel, InGá).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em seu relato, o jovem Miguel destaca a importância da mudança do InGá para o Casarão do Arvoredo, sede do grupo e vários jovens também residem. Ele acrescenta que a convivência e as práticas geradas naquele espaço constituíram uma nova forma de relação entre os membros e para as posturas individuais dos sujeitos, numa dialética constante entre discurso e prática. Sua narrativa pode ser relacionada com o que Ricoeur (2007, p. 58) escreve:

> Assim, as "coisas" lembradas são intrinsecamente associadas a lugares. E não é por acaso que dizemos, sobre uma coisa que aconteceu, que ela teve lugar. É de fato nesse nível primordial que se constitui o fenômeno dos "lugares de memória", antes que eles se tornem uma referência para o conhecimento histórico.

O pensador francês examina os lugares de memória, pois as experiências recordadas sempre são associadas a determinados lugares. Neste contexto, Miguel lembra das situações e dos momentos de convivência no Casarão do Arvoredo como um aspecto marcante na sua trajetória e de outros membros do seu grupo.

O terceiro tema analisado é a amizade, a qual é referida pela maioria dos participantes da pesquisa, evidenciando a sua centralidade nas experiências grupais juvenis. Ao falar do tema, uma das jovens afirma:

> Uma experiência marcante na parte pessoal são as amizades, porque não tem o que pague, não tem coisa melhor, tu poder confiar em alguém e ter confiança recíproca. Também tem a parte de estar sempre recebendo informações de alguma maneira, acho que é isso que contribui no meu cotidiano, a minha aprendizagem e a amizade: *aprendizade* [risos]. (Érica, InGá).

Ao criar o neologismo "aprendizade", Érica aponta para a dimensão fundamental que a amizade representa na relação entre os jovens. De acordo com Ortega (2002), a amizade não significa apenas igualdade e concordância de ideias e gostos, mas que ela representa um exercício do político por meio do qual os jovens experimentam maneiras de sociabilidade e comunidade, ampliando as formas tradicionais de relacionamento. No caso do coletivo Ingá, um indicativo é de que as relações de amizade construídas em seu interior possibilitam o crescimento pessoal dos seus membros através dos aprendizados desenvolvidos entre eles.

Os dois relatos a seguir também focalizam a dimensão da amizade:

> O que me motiva a permanecer no grupo é que, pra mim, dançar é como uma válvula de escape. É uma forma que eu tenho de me aliviar, aliviar minhas tensões, meu stress, de me relacionar com pessoas que eu gosto, de estar perto das minhas amigas, que são as meninas do grupo. (Letícia, Grupo Afro Sul/Odomodê)

> O que me motiva a continuar é que aqui dentro tem muita parceria, muita amizade, então isso não me dá motivos pra sair do grupo. (Fabrício, InGá).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Os jovens Letícia e Fabrício enfatizam a importância da amizade nas relações pessoais com o grupo. Destacam que este é um aspecto agregador em sua trajetória. A amizade é uma palavra que possui uma longa história no âmbito das relações humanas, tendo iniciado ainda com a *philía* dos filósofos gregos e atravessa toda a cultura ocidental posterior[1]. A amizade também pode ser associada às "necessidades afetivas, comunicativas e de solidariedade" (MELUCCI, 2001, p. 98) sentidas pelos sujeitos e que encontram correspondências nas relações que os jovens estabelecem com seus pares, como relatam os entrevistados.

O último tema componente da discussão sobre a sociabilidade foi designado como "segunda família". Nele, os jovens expressam uma forte relação com seus coletivos, chegando a chamá-los de uma nova ou segunda família. Os jovens assim se expressam a respeito do tema:

> O Zumbi é como se fosse a minha segunda casa. Acho que eu não seria, talvez, essa pessoa que eu sou hoje, se eu não tivesse esse relacionamento com alguns, com o pessoal do Zumbi. É superimportante estar aqui. Embora eu não participe muito diretamente, me sinto vinculado, me sinto "da família". (Igor, Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares).

> O amor no grupo isso é o mais significativo. Acho que justamente o que a gente tem buscado construir no InGá são relações humanas significativas. É mais importante que a gente esteja bem, unido e fortalecido, não só em termos de trabalho, mas também pessoalmente né. É uma grande família. Eu vejo assim, tranquilamente eu vejo assim. Eu quero que seja assim, mas às vezes, já foi dito que não seria interessante e tal, mas é o caminho que as coisas seguiram. Então eu me sinto acolhido, me sinto fortalecido, me sinto apoiado. É muito importante pra mim. (Vinícius, InGá).

Os depoimentos destacam os fortes laços estabelecidos pelos jovens no interior dos coletivos de que participam, chegando a considerá-los uma segunda casa ou uma grande família. Apontam o amor, a acolhida e a vinculação com os demais como um aspecto tão intenso que se assemelha às relações parentais. Tal proximidade sugere que suas trajetórias são fortemente afetadas pelas relações estabelecidas no grupo.

Ao abordar as relações juvenis em grupos com os quais desenvolveu investigações, Pais (2003, p. 39) afirma:

> Para os jovens, as práticas de interação e de afetividade assumem um papel muito importante na construção de seus novos "modos de estar juntos", em suas formas de agregar-se ou organizar-se e na constituição de suas identidades individuais e coletivas.

De acordo com o autor, os jovens constroem novos modos de estar juntos a partir das interações e de afetividades que experimentam nos grupos. Essa ideia

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pode ser associada àquilo que os jovens da pesquisa referem como "segunda casa" ou "grande família", que se tornam elementos definidores das experiências juvenis nos respectivos coletivos.

Considerações finais

O presente artigo aborda as experiências de participação social de integrantes de quatro coletivos que contam com a participação de jovens. Entre outros elementos desenvolvidos, mostrou-se relevante o aspecto da sociabilidade entre os participantes dos grupos. Ficou evidente a importância que os coletivos continuam exercendo na constituição das identidades e nas relações que os jovens estabelecem nesses espaços.

Diante dos questionamentos presentes na sociedade contemporânea acerca dos desafios e das possibilidades de uma socialização não verticalizada, orientada para valores democráticos e para uma vida em comum, os jovens afirmam que a coletividade continua sendo fundamental para o seu desenvolvimento. Eles desejam e constroem relações em que as modificações acerca dos processos de socialização passam necessariamente por uma compreensão dos jovens como sujeitos sociais.

Por meio das culturas juvenis que produzem, os jovens contemporâneos se colocam como sujeitos ativos dos processos sociais, ou seja, além de serem influenciados pelas gerações hegemônicas e parentais, criam elementos culturais e identitários próprios. Essa construção passa sobretudo por dois aspectos fundamentais: o tempo livre e a relação com outros jovens de mesma faixa etária (FEIXA, 2006). Portanto, falas de adultos e posições institucionais de que os jovens "ficam muito tempo sem fazer nada" ou "perdem muito tempo navegando na internet" desconsideram que são nos espaços intersticiais de suas agendas extremamente cheias e organizadas que os jovens produzem suas próprias culturas e novas formas de socialização.

As instituições sociais não deixaram de ter um papel fundamental na socialização e na formação dos jovens. No entanto, os tempos e os modos sociais de fazê-lo se modificaram ou, em muitos casos, ainda precisarão se modificar. Talvez essa compreensão contribua para aprofundar outras formas de socialização e reduza conflitos intergeracionais que parecem impossíveis de serem transpostos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nota

[1] Para retratar as diferentes concepções de amizade, durante mais de vinte e quatro séculos, Francisco Ortega (2002) publicou *Genealogia da amizade*, último de uma série de três livros dedicados ao tema da amizade. Os demais títulos são: *Amizade e estética da existência em Foucault* (1999) e *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault* (2000).

Referências

ALMEIDA, Elmir. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. *In*: SPÓSITO, Marília Pontes (org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Edvcere, 2009. v. 2. p. 121-173.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus.* 3. ed. Barcelona: Ariel, 2006.

FISCHER, Nilton Bueno; SPOSITO, Marília Pontes. Apresentação. *In:* MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*: movimentos sociais nas sociedades complexas. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13-20.

FORACCHI, Marialice M. *A juventude na sociedade moderna.* São Paulo: Pioneira; Edusp, 1972.

GROPPO, Luís A. *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

JULIANO, Dolores. Uma subcultura negada: l'ambit domèstic. *In:* LLOPART, Prates y Prates (ed.). *La cultura popular a debat*. Barcelona: Alta Fulla, 1985. p. 39-48.

KRAUSKOPF, Dina. Juventudes na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégias de vida. *In:* THOMPSON, A. A. *Associando-se à juventude para construir o futuro.* São Paulo: Peirópolis, 2005. p. 166-169.

LUTTE, Gérard (ed.). *Sopprimere l'adolescenza. I Giovani nella società post-industriale*. Turín: Gruppo Abele, 1984.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In:* FORACCHI, Marialice M. (org.). *Mannheim.* São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95. (Os grandes cientistas sociais, n. 25).

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente:* movimentos sociais nas sociedades complexas. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva*: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOVAES, Regina; VITAL, Cristina. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. *In:* THOMPSON, A. A. (org.). *Associando-se à juventude para construir o futuro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1999.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida e Foucault. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ORTEGA, Francisco. *Genealogia da amizade.* São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PERONDI, Maurício. *Narrativas de jovens*: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE – SNJ. *Agenda Juventude Brasil 2013*: pesquisa de opinião pública. Brasília, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3aGmXDI. Acesso em: 25 maio 20.

URTEAGA, Maritza. *La construcción juvenil de la realidad:* jóvenes mexicanos contemporáneos. México: D.F. Casa Abierta al Tiempo; Juan Pablos Editor, 2011.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Socialização feminina, protagonismo humano e educação: uma análise a partir de Christine de Pizan

Female socialization, human protagonism and education: an analysis from Christine de Pizan

Socialización femenina, protagonismo humano y educación: un análisis a partir de Christine de Pizan

Patrícia Ketzer[*]
Ana Paula Scheffer[**]

Resumo

Christine de Pizan (1364-1430) defendeu uma educação de qualidade como ferramenta potencial para impulsionar o protagonismo humano, além de promover a igualdade. Afirmava a necessidade de se educar meninos e meninas igualmente, no processo de socialização, de modo a possibilitar o desenvolvimento intelectual das mulheres. Com o objetivo de investigar quais os principais pontos defendidos por Christine de Pizan em prol de uma educação igualitária, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, buscando discorrer sobre a importância da educação igualitária no protagonismo humano. O artigo em questão foi estruturado em duas etapas: em um primeiro momento, discorre-se sobre quem foi Christine de Pizan e em que contexto ela estava inserida. Em um segundo momento, objetiva-se analisar a contribuição de Pizan para a Educação, bem como compreender a visão da autora acerca da temática, relacionando-a com o contexto educacional atual. Como considerações finais, destaca-se a educação como cerne estruturante no protagonismo humano, em conjunto com o seu potencial libertador.

Palavras-chave: Christine de Pizan; educação; socialização feminina; protagonismo; igualdade.

Abstract

Christine de Pizan (1364-1430) has advocated for education as a potential tool for the advancement of human protagonism and equality. According to Pizan, during the socialization process, there is a necessity to equintaually educate girls and boys to enhance women's intellectual capabilities. In order to investigate which are the main points defended by Christine de Pizan in favor of an egalitarian education, a bibliographic research was carried out, seeking to discuss the importance of egalitarian education in human protagonism. This article was

Recebido: 27/07/2020 – Aprovado: 21/05/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11405

[*] Graduação e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade de Passo Fundo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Epistemologia, atuando principalmente nos seguintes temas: injustiças epistêmicas, epistemologia feminista, questões de gênero. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9742-0076. E-mail: patriciaketzer@gmail.com

[**] Graduada em Arquitetura e Urbanismo e em filosofia pela Universidade de Passo Fundo; mestre em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade de Passo Fundo. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: sustentabilidade, arquitetura, meio ambiente, mobilidade sustentável e infraestrutura. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5146-7853. E-mail: 119642@upf.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

structured in two stages: first, Christine de Pizan was presented in its social and historical context; afterward, Pizan's contribution to education was explained, analyzed and, finally, paralleled with today's educational practice. The final considerations highlighted is that education constitutes an indispensable foundation for human protagonism and human autonomy.

Keywords: Christine de Pizan; education; female socialization; protagonism; equality.

Resumen

Christine de Pizan (1364-1430) defendió la educación de calidad como una herramienta potencial para impulsar el protagonismo humano, además de promover la igualdad. Afirmó la necesidad de educar a los niños y niñas por igual, en el proceso de socialización, para permitir el desarrollo intelectual de las mujeres. Con el fin de indagar los principales puntos defendidos por Christine de Pizan a favor de una educación igualitaria, se realizó una investigación bibliográfica, buscando discutir la importancia de la educación igualitaria en el protagonismo humano. El artículo en cuestión se estructuró en dos etapas: al principio, se discute quién era Christine de Pizan y en qué contexto se insertó. En un segundo paso, el objetivo es analizar la contribución de Pizan a la educación, así como comprender la posición de la autora sobre el tema, relacionándolo con el contexto educativo actual. Como consideraciones finales, se destaca la educación como un núcleo estructurante en el protagonismo humano, junto con su potencial liberador.

Palabras clave: Christine de Pizan; educación; socialización femenina; protagonismo; igualdad.

Introdução

Educação de qualidade é um dos *17 objetivos do desenvolvimento sustentável* promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em prol de um mundo mais justo e fraterno. Mais especificamente, o objetivo número 4 preconiza "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015, não paginado). Para tanto, uma série de metas são estabelecidas dentre elas: eliminar as disparidades de gênero e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação. Em pleno século XXI, apesar dos enormes desafios para a efetivação desse objetivo, deve-se destacar o reconhecimento e a busca por educação de qualidade em prol do protagonismo humano e da igualdade, panorama que nem sempre se apresentou de tal perspectiva.

Christine de Pizan, uma mulher escritora do período Medieval, projetou para além de seu tempo uma visão igualitária principalmente no âmbito da questão de gênero e da educação. Discorre a respeito de inúmeros temas que mexem com o imaginário humano, ajustando a realidade para um cenário ideal e, a partir disso, fazendo refletir e repensar os dogmas sociais impostos no período.

A luta iniciada por Christine de Pizan, na defesa de educação igualitária para ambos os sexos, não finda em nossa sociedade contemporânea. Teóricas feministas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

têm reforçado a necessidade tanto de um processo de socialização quanto de uma educação que contemple igualmente meninos e meninas, desenvolvendo as potencialidades de ambos. Ao invés disso, o que se constata ainda hoje é uma educação que reforça os ideais da sociedade heteropatriarcal capitalista de supremacia branca em que vivemos.

Deste modo, este artigo se propõe a investigar quais os principais pontos defendidos por Christine de Pizan em prol de uma educação igualitária, além de discorrer sobre a sua importância no protagonismo humano. Para cumprir tal objetivo, o artigo foi estruturado em duas etapas, a saber: em um primeiro momento, visa-se compreender a respeito da biografia da autora e o contexto de sua existência, que possibilitou o desenvolvimento de sua obra. Em um segundo momento, busca-se identificar sua contribuição para a educação, explicitando as dificuldades contemporâneas de sua efetivação, que se dão em função de preconceitos e visões distorcidas acerca do gênero. Para, por fim, oferecer uma alternativa, baseada na noção de educação como prática da liberdade, que promove verdadeiramente o protagonismo humano.

Para além do seu tempo: Christine de Pizan

Em geral, a capacidade intelectual feminina foi menosprezada, sendo as mulheres escamoteadas da História da Filosofia e, em função disso, há informações desencontradas e confusas acerca dessa filósofa de tamanha monta do período Medieval. Além disso, conceitos epistemológicos foram construídos a partir de estereótipos de masculinidade, como o conceito de razão e de objetividade (LLOYD, G., 1984; LLOYD, E. 1995; ROONEY, 1991), o que as excluiu da produção do saber científico e filosófico.

Esses conceitos servem a uma dupla função: epistemológica e política (LONGINO, 2012, p. 511), pois influenciam diretamente todo o ideal de cientificidade, que é pautado em cima de ambos. Conceitos centrais que pautaram as discussões sobre o conhecimento e a ciência foram construídos com base em estereótipos de gênero. Apesar disso, Christine de Pizan e sua obra chegaram até nós, mesmo com as tentativas de apagamento. Por meio do presente trabalho, também se possibilita o resgate de sua biografia, de sua história e de seu pensamento.

Escritora do período Medieval, Christine de Pizan obteve destaque pelo seu grau de protagonismo e posicionamento crítico no que tange o campo da concepção feminina, suas atribuições e, principalmente, ao discorrer a respeito da influência

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que a educação possuía na condição social da mulher. Nasceu em Veneza em 1364, filha de Thomas de Pizan; sobre sua mãe não há relatos (LEITE, 2008). Calado (2006, p. 03) e Karawejczyk (2017, p. 190) atribuem a função do pai como astrólogo, Leite (2008, p. 12) descreve a profissão de Thomas como Professor da Universidade de Bolonha, ao passo que Cardoso (2017, p. 135) o caracteriza como astrólogo e médico.

Em 1368, sua família passa a residir em Paris a convite da corte do Rei Charles V, que solicita os serviços de Thomas de Pizan. Tal mudança favoreceu a educação de Christine, que se situava em uma esfera promissora, possuindo também acesso à biblioteca real. Ao completar quinze anos (1379), seu pai escolhe Etienne Castel, futuro secretário do rei, para ser marido de Pizan (LEITE, 2018).

Segundo Leite (2008) a década de oitenta foi um período conturbando para a França em função do falecimento do rei, ao passo que para Christine, representou a perda de seu pai em 1386, e de seu marido três anos depois. Pizan assume a responsabilidade sobre seus três filhos, além de auxiliar nos cuidados de sua mãe. "Nesse momento de desespero, ela encontra refúgio nos estudos para suas aflições" (LEITE, 2008, p. 12).

O conhecimento e as informações passaram a circular com maior frequência no período em que Christine viveu, atribuindo às mulheres mais espaço e poder. Ao contrário do imaginário popular, durante os primeiros séculos da Idade Média, as mulheres gozavam de alguns direitos, garantidos pela lei e pelos costumes. Podiam exercer praticamente todas as profissões, tinham direito de propriedade e de sucessão. Havia, inclusive, mulheres que atuavam politicamente, participando de assembleias, com direito ao voto (ALVES; PITANGUY, 2017).

Devido a constantes guerras, longas viagens e recolhimento aos monastérios por parte dos homens, as mulheres tornaram-se a maioria da população adulta, assumindo os negócios da família. Deste modo, fazia-se necessário que entendessem de contabilidade e legislação, para realizarem as transações comerciais e se defenderem em juízo. Um olhar histórico nos possibilita a constatação de que a participação da mulher na esfera pública esteve, frequentemente, ligada ao afastamento do homem por motivo de guerras (ALVES; PITANGUY, 2017).

Nas primeiras décadas da Idade Média se têm registros de mulheres exercendo tarefas ditas masculinas, como a serralheria e a carpintaria, ainda que se concentrassem majoritariamente em profissões *femininas* como tecelagem, costura e bordados. Participavam do comércio, juntamente com os seus maridos e, após a sua morte assumiam os negócios. Entretanto, a indústria doméstica, ligada às mulhe-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

res, costumava ser a principal fonte de renda ou uma complementação necessária para o orçamento familiar. Podendo exercer o direito de sucessão, não era incomum uma herdeira gerir sua própria renda, mesmo casada (ALVES; PITANGUY, 2017).

A despeito desse contexto relativamente favorável, a ascensão do trabalho feminino provou a oposição dos trabalhadores homens, pois a competição rebaixava o nível salarial geral. Em função disso, surgiram restrições à participação da mulher no mercado de trabalho, como em Londres, no ano de 1344, quando a organização de alfaiates proibiu seus membros de empregarem mulheres que não fossem suas esposas ou filhas (ALVES; PITANGUY, 2017).

Apesar da participação da mulher na vida social e econômica da Idade Média, a concepção que foi disseminada era a de uma mulher frágil e apática, entretida em seus bordados, à espera do cavalheiro. Segundo Alves e Pitanguy (2017), essa imagem exclui a grande massa de mulheres da representação simbólica, além de refletir uma visão distorcida do que seria seu cotidiano nesse período. Trata-se de uma defasagem entre a posição concreta da mulher em sua vida diária e a representação simbólica que se tinha dela.

É nesse contexto que Christine de Pizan, após perder o marido e o pai, decide se tornar escritora. Em um primeiro momento, começa a escrever poesias participando de concursos. A boa recepção de seus textos lhe indicara o caminho para seguir na profissão. Segundo Leite (2018), uma boa parcela de seu público se interessava em saber a respeito do conteúdo abordado por uma mulher, ao passo que a outra parcela lia por admiração à escritora e aos seus temas. Christine escreveu em torno de quinze obras.

Segundo Karawejczyk (2017, p. 197), Christine inovou ao concentrar sua atenção em mulheres de diversos níveis sociais "mulheres que viviam ao lado de reis, de nobres, de mercadores, artesãos e trabalhadores, que trabalhavam dentro e fora das paredes domésticas, podendo ser cultas ou iletradas, humildes ou poderosas, ricas ou pobres". Entre os inúmeros temas: mitologia, tratados de moral, educação, política e ética, um deles se destaca até hoje por sua originalidade: a questão do feminino (LEITE, 2018). Pizan defendia que a desigualdade entre homens e mulheres é derivada do processo de socialização, alegando que se as mulheres tivessem acesso à educação teriam papéis tão importantes e úteis para a sociedade quanto os homens (LEITE, 2018).

É dentro desse cenário que Pizan apresenta percepções contrárias a visão e os costumes recorrentes na época e faz da educação sua aliada. Torna-se a primeira mulher a ser indicada à poeta oficial da corte. Muitas a consideram uma das pri-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

meiras feministas, visto que possuía um discurso conscientemente articulado em defesa dos direitos da mulher.

Entrou em polêmicas com escritores de renome da época, defendendo a igualdade entre os sexos. Um deles foi Jean de Meung, que escreveu a segunda parte de o *Romance da Rosa*. Pizan o critica por seu tom misógino, dando origem a primeira disputa escrita da literatura francesa.

A autora afirmou a urgência em fornecer às meninas uma educação idêntica à dos meninos, defendendo que se fosse costume as mandar à escola e as ensinar ciências, elas aprenderiam da mesma forma que os meninos e compreenderiam as sutilezas das artes e ciências (ALVES; PITANGUY, 2017). Em 1422, Pizan vive os últimos momentos de sua vida no mosteiro de Poissy, onde vem a falecer em 1430 com 66 anos (CARDOSO, 2017).

O processo de socialização feminino e o protagonismo humano por meio da educação

No século XII, os teóricos começam a olhar para a educação analisando o comportamento das crianças e das mulheres que passam a ser analisadas como *inconstantes*, o que faz com que seu comportamento necessite ser regulado. É a partir do Concílio de Latrão, de 1179, que todas as igrejas passam a ser obrigadas a manter uma escola, que ensine aritmética, geometria, gramática, música e teologia. Também se podia contar com a boa vontade dos Senhores Feudais, caso tivessem o interesse de fundar uma escola, ou com a união de um grupo de habitantes que resolvesse se associar e pagar um professor para ensinar aos seus filhos.

Era por volta dos sete ou oito anos que as crianças começavam a frequentar a escola, os estudos seguiam-se por dez anos, até adentrarem a universidade. O acesso a livros era raro, o que contribuiu para que predominasse a cultura da oralidade. O professor lia e comentava os autores clássicos para os alunos, os quais debatiam com o mestre. Esse método estimulou a memorização e o debate em todos os níveis de ensino (LEITE, 2008).

Entre sete e oito anos as crianças ainda podiam brincar juntas, ainda que sempre sob vigilância. Posteriormente, a educação de meninos e meninas passava a diferir, destacando-se as diferenças nos processos de socialização entre os gêneros. Havia também, certamente, uma diferença significativa entre a educação dos nobres e camponeses. Aos cinco anos, os nobres já sabiam montar, praticavam jogos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

voltados para formação do cavaleiro, e tinham aprendizados específicos, na escola ou em casa com um preceptor. A esse preceptor era destinada a tarefa de socializar o jovem, ensinando-o a falar adequadamente, a ter boas maneiras, ser um bom anfitrião, e conhecer diferentes livros. Leite (2008) destaca o fato de se tratar de uma educação utilitária, pois tinha uso específico na vida do pequeno nobre.

Enquanto isso, os filhos de camponeses não frequentavam a escola, cabendo aos pais os ensinar sua profissão, enquanto a mãe lhes ensinava os elementos da fé cristã. "A mãe era responsável pela formação moral e social. Os contos épicos e histórias diversas conduziam o jovem à resignação, à honra e à coragem" (LEITE, 2008, p. 174). Outro espaço de aprendizagem possível eram os conventos. Havia conventos para meninos e outros para meninas, mas também haviam espaços mistos nos primeiros anos de ensino.

Em relação à educação das meninas, a maioria dos teóricos defendia que deveria voltar-se para o conhecimento prático. A camponesa deveria desenvolver a capacidade de cuidar do lar, enquanto a burguesa e a nobre deveriam ter uma cultura um pouco mais aprimorada, que lhes possibilitasse comandar os empregados e empregadas. Também deviam saber ler e escrever de acordo com suas responsabilidades sociais. Em comum, havia a necessidade de que soubessem costurar, fiar, tecer e bordar. A educação de toda menina deveria ser orientada, principalmente, para o casamento, o cuidado da casa, dos maridos e dos filhos (LEITE, 2008).

Vincent de Beauvais, no século XIII, destina *um capítulo* de seu livro de vinte e um capítulos às mulheres. Nesse capítulo, destaca sua preocupação com a castidade feminina, e defende que as mulheres deviam aprender a ler para acessar os preceitos morais e assim evitar maus pensamentos. Note-se que a educação feminina era voltada para a formação de um caráter dócil, que servia para controlar seu maior bem: a virgindade. Caberia aos pais dar os ensinamentos necessários para que a mulher "cumprisse" com os deveres sexuais adequadamente depois do casamento. Leite (2008, p. 177) destaca ainda que:

> Quanto à vida de casada, indica que a mulher devia suportar os defeitos do marido, evitar o ciúme, não usar ornamentos, pintura etc. Pode-se perceber que a formação feminina não objetivava a exaltação do espírito intelectual da mulher, e sim sua adequação aos moldes estipulados pelos homens.

É nesse contexto que Christine de Pizan se torna uma escritora que questiona o lugar social atribuído à mulher. Uma das obras de relevância de Pizan é *La cité de dames*, escrita em 1405, e traduzida no Brasil por Luciana Eleonora de Freitas Calado, em 2006, como *A Cidade das Damas*. Nessa obra, a autora idealiza uma

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cidade de mulheres, na qual desenvolve histórias da vida feminina que, por meio de seu progresso intelectual, conseguiram ocupar espaços na esfera pública. Pizan buscou explicitar as capacidades intelectuais das mulheres, sem deixar de considerar que a condição à qual estavam submetidas as afastava do conhecimento. Defendeu abertamente que os assuntos que dizem respeito à vida social também deveriam ser debatidos pelas mulheres.

Em *A Cidade das Damas,* Pizan faz uso de alegorias para revelar a estratégia narrativa de luta das mulheres medievais contra os ataques misóginos que sofriam. As *Damas* alegóricas *Razão, Retidão* e *Justiça* são apresentadas de modo a desarticular o discurso misógino. As *Damas* assumem o posicionamento em prol da condição feminina dando voz às mulheres e valorizando o feminino. Assim, possibilitando a conscientização das mulheres enquanto agentes de seu próprio destino. A verdade era uma perspectiva masculina, possível somente aos homens, visto que acessada pelo poder da escrita, desse modo reforçava a misoginia e impunha às mulheres os ditames sociais da *fragilidade* de sua condição (SILVA, 2016).

O diálogo narrado entre as três *Damas* e a narradora-personagem ocorre conjuntamente com a construção da Cidade, que simboliza um espaço de proteção a elas. A defesa do feminino, em Pizan, reivindica a igualdade entre os sexos na busca de direitos e oportunidades iguais para todos. Pizan defende o direito à educação, ao conhecimento, à vida pública. "Em suma, o direito de ser mulher; favorecendo-as no que diz respeito à formação humanística e à participação ativa na sociedade" (SILVA, 2016, p. 36).

Segundo Leite (2018), pode-se destacar como ideias principais do livro III da *Cidade das Damas,* que: 1) a diferença entre homens e mulheres é de origem social porque as mulheres não têm acesso à educação; 2) deve-se mudar a ideia de que só o homem é o detentor da palavra; 3) provam-se a dignidade e a utilidade da mulher para a sociedade.

Já Calado (2006) considera que, para Pizan, a educação vai além do saber adquirido designado à própria formação e ao aprimoramento e se integra ao social, tendo um papel de *condutora* e *intermediária do saber*. Em sua obra *Cidade das Damas*, o enfoque central se constitui na "busca das relações de gênero ao longo dos tempos, por meio do resgate da memória feminina, esquecida pela história" (CALADO, 2006, p. 83), redefinindo alguns mitos constituintes de uma imagem deformadora do feminino, como por exemplo, o mito da origem, do pecado original (CALADO, 2006).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ainda, em *Cidade das Damas*, Pizan incita seus leitores e leitoras a "resolver suas questões, baseando, não apenas pelas leituras dos livros, mas também pela leitura de mundo, ou seja, por sua própria experiência, seu saber empírico, obtendo seus próprios julgamentos" (CALADO, 2006, p. 92). Além disso, a autora enfatiza que Pizan, por meio da alegoria criada na *Cidade das Damas*, ensina a não acreditar em um saber absoluto de parte das grandes autoridades, uma vez que a falha e o erro fazem parte do humano.

> Percebes que mesmo os maiores filósofos, aqueles que tu invocas contra teu próprio sexo, não conseguiram distinguir o certo do errado, e se contradizem e se criticam uns aos outros sem cessar, como tu mesma viste em *Metafísica* de Aristóteles, no qual ele critica e refuta igualmente as opiniões de Platão e de outros filósofos citando-os. E presta atenção ainda que Santo Agostinho e outros doutores da Igreja fizeram o mesmo em certas passagens de Aristóteles, considerando o Príncipe dos filósofos, e a quem devemo-lo as mais altas doutrinas da filosofia natural e moral (PIZAN *apud* CALADO, 2006, p. 92).

O protagonismo da educação é enfatizado em conjunto com diferentes olhares diante do papel feminino: "se fosse costume enviar as mocinhas à escola e ensiná-las metodicamente as ciências, como é feito para os rapazes, elas aprenderiam e compreenderiam as dificuldades de todas as artes e de todas as ciências tão bem quanto eles" (PIZAN *apud* KARAWEJCZYK, 2017, p. 195). Cristine de Pizan também evidencia uma nova visão do feminino, reivindicando uma mudança de olhar sobre a mulher para além da posição de sedutora. Segundo Leite (2018, p. 118),

> [...] essa divisão singular proposta por Christine propõe uma nova forma de ver a mulher não mais sob o critério religioso da castidade, mas como um ser humano com um papel a ser cumprido e respeitado na sociedade tanto na esfera privada como na pública. A mulher deixa de ser vista somente a partir de sua função biológica para assumir uma atividade social.

A defesa dessa concepção igualitária perpassa séculos de lutas e ainda permanece, em pleno século XXI, no qual o preconceito e a desigualdade ainda são temas recorrentes que necessitam da educação como antídoto. Tal é a necessidade de alcançarmos igualdade de gênero que a ONU estipulou como o objetivo cinco, dos *dezessete objetivos do desenvolvimento sustentável*. Segundo a ONU (2015), é preciso:

> 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos; 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas; 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais; 5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública; 5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão; 5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais 5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres; 5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis.

Nota-se que a luta iniciada, talvez ainda antes de Pizan, não chegou ao fim. As teóricas feministas do século XXI seguem afirmando a necessidade destacada por Christine de Pizan, no século XIV e XV, de se oportunizar espaços de socialização e educação igualitários para meninas e meninos. Em 1949, quando escreve a primeira edição de seu mais famoso livro, *O Segundo Sexo*, Simone de Beauvoir (2009, p. 267) afirma que "*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*". Para Beauvoir, existe um "fazer-se mulher", a partir de normas e valores socioculturais que são ensinados e reiterados nos gestos, comportamentos e preferências. Ela completa "nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino" (BEAUVOIR, 2009, p. 267).

O ser mulher, ou ainda, os papéis que cabem a mulher, são determinados socialmente e culturalmente, não sendo algo adquirido pelo biológico, como defendem abordagens mais tradicionais da psicologia, religião, medicina e filosofia. Existem inúmeras dimensões que põem em xeque a visão reducionista de que ser mulher ou homem depende estritamente do sexo biológico.

Louro (2008, p. 18) afirma que "não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino", mas a construção do gênero ocorre ao longo de toda vida. Uma argumentação desta ordem exige se colocar contra a naturalização do feminino e do masculino, constituindo-se como desafio perante uma tradição cultural fortemente fixista e estereotipada.

Vianna e Finco (2009, p. 268) em sua pesquisa referente às relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas, na educação infantil, questionam:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da educação infantil exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças. Isso pressupõe, por exemplo, indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida na instituição escolar.

Mas, de onde vem as orientações e ensinamentos de como devem se comportar os gêneros masculino e feminino? São os *especialistas* de diversas áreas que dizem o que deve ser vestido, comido, conquistado, como se apresentar para conseguir emprego, como ser aceito socialmente. As diferentes agências de socialização, representadas pela família, pela mídia, pela igreja, determinam nosso ser e estar no mundo. A ciência também tem forte papel nesse processo. Contudo, apesar da aceitação sistemática dessas normas e papéis de gênero, "é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros" (LOURO, 2008, p. 18).

Não é novidade que os grupos que lutam por igualdade de gênero sofrem inúmeras repressões, são vítimas de ataques constantes de setores conservadores e vítimas de violência física, justamente por defenderem e buscarem espaço social e direitos iguais para todos e todas. Os movimentos sociais organizados compreenderam que era necessário "ocupar os espaços culturais como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades" (LOURO, 2008, p. 20) para alterar essa situação, pois a voz predominante nesses espaços sempre foi majoritariamente do *homem branco heterossexual*. E, por isso, passaram a ser verdades incontestáveis que a mulher era hierarquicamente o *segundo sexo*, incapaz de raciocínio lógico e de objetividade.

Resta-nos questionar: como ocorre, ainda hoje, a construção e legitimação desse discurso que inferioriza mulheres? A atribuição de diferentes papéis e *status* sociais aos gêneros, contribui para a consolidação desse discurso. Normalmente, ao aguardar o nascimento de um bebê, prepara-se um ambiente de acordo com o sexo. Geralmente, o azul é para os meninos e o rosa para as meninas. Os brinquedos oferecidos também são diferentes, sendo que aos meninos se entregam carrinhos, super-heróis, armas, jogos de montar, e às meninas, bonecas, panelinhas, fogõezinhos, fantasias de princesas e maquiagens. Deseja-se que desde cedo as crianças reproduzam os papéis sociais dos adultos. Muitos dos brinquedos dados às crianças já induzem a uma determinada profissão, que deverá ser exercida conforme o gênero.

Outro exemplo, é com relação a determinadas atitudes e comportamentos proibidos às meninas ou aos meninos. Com frequência se diz às meninas que certas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

atitudes que tiveram não são adequadas para uma menina: *feche as pernas*; *sente direito*. Aos meninos, afirma-se que *homens não choram*, transmitindo a noção de que devem reprimir seus sentimentos. E, se porventura, apresentarem algum comportamento tido como *de mulher* pela sociedade, são estereotipados e vítimas de deboches e outras agressões.

Tendemos a pensar que essas são coisas naturais. Justificamos que há poucas mulheres nas engenharias porque as mulheres são mais propensas à inteligência linguística, e que mais mulheres ocupam cargos ligados ao cuidado, como a enfermagem, a pedagogia, a psicologia, etc., em função de diferenças genéticas. Mas, como afirma Singer (2002, p. 43-45):

> Os indícios de uma base biológica das diferenças de aptidão visual-espacial são um pouco mais complicados, mas consistem, em grande parte, em estudos genéticos que sugerem ser essa aptidão influenciada por um gene recessivo ligado ao sexo. Como resultado disso, estima-se que aproximadamente cinquenta por cento dos homens tenham uma vantagem genética em situações que exigem aptidão visual-espacial, mas essa mesma vantagem só é compartilhada por vinte e cinco por cento das mulheres. Os argumentos favoráveis e contrários a um fator biológico subjacente a maior capacidade verbal das mulheres e ao melhor raciocínio matemático dos homens são ainda frágeis demais para que se possa sugerir uma conclusão que os corrobore ou invalide. [...]. As diferenças de forças e fraquezas intelectuais dos sexos não podem explicar mais do que uma ínfima proporção da diferença de posições que homens e mulheres ocupam na nossa sociedade. Poderia explicar, por exemplo, por que existem mais homens que mulheres em profissões como a arquitetura e a engenharia, profissões que podem exigir aptidão visual-espacial; mas, mesmo nestas profissões, a magnitude das diferenças em termos numéricos não pode ser explicada pela teoria genética de aptidão visual-espacial. Esta teoria sugere que metade das mulheres são tão favorecidas geneticamente nesta área quanto os homens, o que explicaria a menor contagem média das mulheres nos testes de aptidão visual-espacial, mas não seria capaz de explicar o fato de que não há simplesmente duas vezes mais homens do que mulheres na arquitetura e engenharia – na verdade, há dez vezes mais, e em muitos países, esse número é ainda maior. Além do mais, se a aptidão visual-espacial superior explica o predomínio masculino na arquitetura e na engenharia, por que não se verifica uma vantagem feminina correspondente em profissões que exigem elevada capacidade de verbalização? [...]. Assim, mesmo se aceitarmos as explicações biológicas para a determinação dessas aptidões, podemos argumentar que as mulheres não têm as mesmas oportunidades que os homens para exercer em mais alto grau as aptidões que possuem.

As diferenças entre homens e mulheres são melhor explicadas por diferenças socioculturais, já que ao nascermos, imediatamente, se atribuem papéis a serem desempenhados para cada sexo.

Nascemos com um sexo biológico, e isso sim depende da biologia, mas assim que os pais descobrem que estão esperando um bebê, eles já começam a estabelecer papéis para essas crianças desempenharem em sociedade. Esses papéis são aquilo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que define uma identidade masculina e outra feminina e são socialmente construídos, a isso denominamos *gênero*. Gênero são os comportamentos, as obrigações e o caráter que se exige que homens e mulheres possuam (GARCIA, 2015), cada qual com as características devidas, por terem nascido com determinado sexo. Gênero é diferente de sexo, visto que sexo são as diferenças entre os corpos, o órgão genital, o sistema reprodutor e os cromossomos, enquanto gênero são as normas e condutas determinadas para cada sexo. O que se espera de cada gênero é algo que pode variar dependendo da cultura, os papéis atribuídos a homens e mulheres não são universais.

Margareth Mead (2000) demonstrou isso em seus estudos de antropologia, ao observar a tribo Arapesh, notou que homem e mulher realizavam funções diferentes, mas ambos eram dóceis, não havendo distinções em relação ao comportamento. A maternidade não era uma obrigação feminina, mas uma relação compartilhada. Já na tribo Mundugomor, tanto o comportamento masculino quanto o feminino eram agressivos. Como eram as mulheres que cultivavam o fumo, em geral, elas não queriam engravidar para não ter que dividir sua posição de poder. Por outro lado, os homens desejavam ter filhas mulheres, porque assim teriam mais posses, pelo cultivo do fumo e ainda poderiam trocá-las por novas esposas.

Na tribo Tchambuli, os comportamentos femininos e masculinos eram distintos. A mulher detinha o poder, escolhia seu parceiro e controlava o lucro nas relações de comércio. Ainda que os homens fossem vistos como chefes da família, quem impunha as regras eram as esposas. Os homens eram responsáveis pelas atividades artísticas, atividades cerimoniais e ornamentos. Pode-se notar que o sexo biológico não determina os papéis ocupados na sociedade, uma vez que eles variam em diferentes culturas. O que impõe formas de comportamento é o gênero.

Considerando tais questões, relativas a distinção *sexo/gênero*, *biológico/sociocultural*, qual o papel dos espaços de educação formal para promoção da igualdade de gênero? A discriminação de gênero ocorre nos mais variados espaços, desde as construções familiares, religiosas, sociais, políticas e até mesmo em espaços escolares. Cabe à escola oportunizar espaços que promovam a busca por igualdade de gênero. Torna-se importante analisar o comportamento das professoras, professores e gestores escolares e promover cursos de formação continuada que os possibilitem desconstruir preconceitos. Faz-se necessário realizar cursos de formação, bem como analisar de maneira crítica as práticas pedagógicas que vêm sendo aplicadas, e pensa-las de modo a promover a igualdade de gênero.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A construção desta igualdade exige que se evitem processos de discriminação no âmbito escolar. Apesar das polêmicas relacionadas aos estudos de gênero nas escolas, para promoção da igualdade, torna-se imprescindível que ações sejam praticadas desde os primeiros anos da vida escolar. A atuação do corpo técnico docente é fundamental para que a escola não se torne uma reprodutora de preconceitos e discriminações, e sim um espaço de construção de igualdades. Deste modo, vale analisar as posturas de meninos e meninas no ambiente escolar e as ações de professoras e professores voltadas para a discussão de gênero. O debate de gênero, quando bem conduzido, pode auxiliar os estudantes em seu processo de construção de identidade.

Bell Hooks (2017) sugere que a superação do sexismo[1] na prática pedagógica só é possível na medida que se adotam pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas. É nessa interação complexa de múltiplas perspectivas que será possível transpor fronteiras e questionar os sistemas de dominação da supremacia branca capitalista e patriarcal em sala de aula. Defendemos que a partir de uma educação como prática da liberdade, proposta por Bell Hooks, juntamente com as reflexões apresentadas por Christine de Pizan, será possível superar as inequidades de gênero e promover uma educação que paute verdadeiramente o protagonismo humano.

Bell Hooks (2017) defende uma pedagogia engajada, e uma educação como prática da liberdade, que só é possível quando as professoras veem os estudantes como seres humanos integrais. A educação como prática da liberdade compreende a ligação entre as ideias aprendidas em contextos de educação formal e as ideias apreendidas pela prática da vida, e permite a partilha de conhecimentos. A educação como prática da liberdade representa a "ligação entre o que eles [os estudantes] estão aprendendo e sua experiência global da vida" (HOOKS, 2017, p. 33). Assim como Pizan (Cf. CALADO, 2006, p. 92), Bell Hooks considera a experiência, a leitura de mundo, como dimensão fundamental da aprendizagem.

Em uma sala de aula comprometida com a educação como prática da liberdade será mais necessário explicar *a filosofia, a estratégia e a intenção do curso* do que em uma sala da aula tradicional. Em muitos momentos, os estudantes podem se sentir incomodados, e não entender o valor de certo ponto de vista. O retorno de uma pedagogia engajada e de uma educação para igualdade de gênero não será imediato. A professora precisará abrir mão da necessidade de um reconhecimento imediato e compreender que cada estudante passa por um processo, e o reconhecimento de um aprendizado transformador pode vir muito tempo depois. Bell Hooks (2017, p. 60-61) nos ensina a praticar a compaixão:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Não esqueço o dia em que um aluno entrou na aula e me disse: 'Nós fazemos seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.' Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais balançando a cabeça em sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhece-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar.

Descontruir-se, repensar-se, desestabilizar os próprios privilégios é doloroso. Rever os lugares sociais impostos a si e aos outros, abandonar preconceitos, reconhecê-los nos outros, questioná-los, são processos complexos. Os novos modos de conhecer, propostos por uma educação como prática da liberdade, criam novos modos de ser, tanto para professoras quanto para estudantes. Esses novos modos de conhecer e de ser se voltam para a igualdade de gênero e para o protagonismo de todas/os envolvidos.

Questionarmos nossas ideias e questionarmos nossos hábitos, aliando teoria e prática, como nos exige essa proposta não é fácil, não é simples, não é rápido, mas é o único modo de transformar a realidade, tornando-a mais justa para todos e todas e possibilitando uma educação para o protagonismo.

Conclusão

O trabalho em questão se propôs a investigar os principais pontos defendidos por Christine de Pizan em prol de uma educação igualitária, além de analisar sua importância para o protagonismo humano. Dividido em duas etapas, no primeiro momento discorreu sobre a biografia de Pizan e o contexto em que a autora estava inserida. Pode-se observar que, distintamente da visão popular da Idade Média, como a *idade das trevas*, o ambiente no qual Pizan se situava demonstra uma abertura para o papel protagonista da mulher, comprovado pelas atribuições que Christine foi adquirindo no decorrer dos fatos históricos, com destaque ao seu papel de escritora.

A importância de uma educação de qualidade, bem como o incentivo à leitura, pode ser percebida na formação de Christine, que possuía acesso à biblioteca real, um ambiente fértil na busca do saber. Tal questão contribuiu para um pensamento além de seu tempo, que lhe possibilitou desenvolver uma percepção da mulher como ser dotado dos mesmos direitos que o homem.

Em um segundo momento, o foco do trabalho voltou-se para compreensão de como Christine dialogava com a educação. Diante do exposto, pode-se evidenciar que os principais pontos defendidos no estudo apresentado foram a educação igualitária e o potencial protagonista da mulher quando detentora do conhecimento.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esses tópicos se fundamentaram na forma como ela utilizou a literatura, trabalhando com problemáticas reais e cenários ideais. Pizan via na educação a possibilidade de promover a igualdade entre os gêneros, bem como de inverter o papel passivo da mulher, tornando-a protagonista.

Pizan demonstrou que muito além de questões biológicas, a definição da posição humana inserida em uma sociedade é fundamentada pela educação. Além disso, importantes questões em prol do desenvolvimento humano e equilíbrio no contexto social foram apresentadas, como por exemplo, a ênfase em reconhecer a inexistência de um saber absoluto. Tal percepção tem potencial de impulsionar o pensamento distinto das *verdades concretas* impostas na época (e inclusive nos dias atuais), além de flexibilizar os *dogmas* vistos como imutáveis.

No contexto atual, percebemos que a luta iniciada por Pizan, considerada por muitas como a primeira feminista por reivindicar educação igualitária para meninos e meninas e questionar produções literárias misóginas, mantém-se ativa. As teóricas feministas, em pleno século XXI, ainda discutem os reflexos de um processo de socialização que limita o desenvolvimento das meninas, enquanto estimula o dos meninos. Por mais que tenhamos evoluído em alguns pontos, ainda há forte resistência frente ao debate de gênero nas escolas e à defesa de uma educação igualitária.

Teóricas como Bell Hooks (2017) têm se dedicado a pensar uma prática pedagógica que dê conta de produzir uma educação libertadora, que possibilite o protagonismo de todas/os as/os estudantes. Essa autora considera que a leitura de mundo e as experiências dos estudantes devem ser consideradas no processo de aprendizagem, do mesmo modo que Pizan já defendia na Idade Média.

Diante da compreensão da importância da educação para o protagonismo humano, cujo movimento de educar com iguais condições ambos os gêneros propicia equidade social, salienta-se a relevância de se alcançar os objetivos número 4 e 5 (ONU, 2015), que preconizam: "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" e "alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**".**

Notas

[1] Bell Hooks, enquanto teórica negra, analisa a realidade a partir de uma estrutura interseccional, desse modo considera que nossa sociedade é um heterocapitalismo patriarcal de supremacia branca. As opressões que vivenciamos não devem ser consideradas separadamente, mas como intersecções. Considera que a superação do sexismo, do racismo e dos preconceitos de classe devem ser pensados conjuntamente.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Referências

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é o feminismo?* São Paulo: Brasiliense, 2017.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CALADO, L. E. F. *A Cidade das Damas a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan.* Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.

CARDOSO, L. L. Entre mulheres e damas: resistência tardo-medieval em Christine de Pizan. *Revista Diálogos Acadêmicos*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 130-144, 2017.

GARCIA, C. C. *Breve história do feminismo*. 3. ed. São Paulo: Claridade, 2015.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KARAWEJCZYK, M. Christine de Pisan, uma feminista no medievo?! *Historiæ*, Rio Grande, n. 8, p. 189-203, 2017.

LEITE, L. *Christine de Pizan:* uma resistência na aprendizagem da moral de resignação. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa e Estudos Medievais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEITE, L. Christine de Pizan e o seu projeto utópico. *Revista MORUS – Utopia e Renascimento*, n. 13, p. 113-120, 2018. Disponível em: http://revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/340/0. Acesso em: 17 jan. 2020.

LLOYD, G. *The Man of Reason.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

LLOYD, E. Objectivity and Double Standart of Feminist Epistemologists. *Synthese*, n. 104, p. 351-381, set./1995.

LONGINO, H. Epistemologia feminista. *In*: GRECO, J.; SOSA, E. *Compêndio de Epistemologia.* Tradutores Alessandra Siedschlag, Fernandes e Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2012. p. 505-546.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

MEAD, M. *Sexo e temperamento.* Trad. Rosa Krausz. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ONU. *17 objetivos do desenvolvimento sustentável.* 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/. Acesso em: 25 out. 2019.

ROONEY, P. Gendered reason: sex metaphor and conceptions of reason. *Hypatia***,** Cambridge, v. 6, n. 2, p. 77-193, 1991.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SILVA, D. E. *O alegórico e as vozes antimisóginas como estratégia narrativa em Christine de Pizan:* a cidade das damas. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SINGER, Peter. *Ética prática.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Dispositivo de feminilidade, juventudes e imagens de si como processos educativos e de socialização

Femininity device, youth and images of the self as educational and socialization processes

Dispositivo de feminidad, juventud e imágenes del yo como procesos educativos y de socialización

Nathalye Nallon Machado[*]
Anderson Ferrari[**]

Resumo

O artigo é resultado de uma pesquisa na área da Educação, realizada com sete mulheres jovens, estudantes de uma escola pública, interessada na relação entre as imagens *selfies* – que são publicadas nas redes sociais. O foco de análise diz dos dispositivos de feminilidade e juventude que são acionados e postos em circulação para a construção de imagens de si como mulheres jovens. Isso aproxima o trabalho da perspectiva foucaultiana que entende gênero como atravessado por relações de saber-poder e que diz dos processos de subjetivação como processos educativos. A metodologia se organizou em grupos focais e nas observações nas páginas do Facebook e do Instagram, para trazer para discussão falas e análises a partir do que foi construído por esses procedimentos metodológicos. Como resultado principal, afirma-se que os dispositivos vão atuando sobre elas, ao mesmo tempo que apresentam linhas de visibilidade, de força e de subjetivação.

Palavras-chave: gênero; feminilidade; juventudes; imagens de si; educação.

Abstract

The article is the result of a research in the field of Education, carried out with seven young women, students from a public school, interested in the relationship between the selfies images - which are published on social networks. The focus of analysis is on the devices of femininity and youth that are triggered and put into circulation for the construction of images of themselves as young women. This brings the work closer to the Foucauldian perspective that understands gender as crossed by knowledge-power relations and that says about the processes of subjectivation as educational processes. The Methodology was organized in focus groups and in the observations on the Facebook and Instagram pages, to bring up discussions and speeches based on what was built by these methodological procedures. As a main result, it is stated that the devices are acting on them, at the same time that they present lines of visibility, strength and subjectivity.

Keywords: gender; femininity; youth; images of the self; education.

Recebido em: 31/07/2020 – Aprovado em: 21/05/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11518

[*] Doutora em Educação pela UFJF. Mestra em Educação pela UFJF. Professora e Coordenadora da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED/UFJF). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2406-0027. E-mail: Natha_30@hotmail.com

[**] Professor associado da Faculdade de Educação da UFJF, professor permanente no PPGE/UFJF, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED/UFJF). Pós-doutorado em Educação e Cultura Visual pela Universidade de Barcelona/Espanha. Doutor em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação pela UFJF. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5681-0753. E-mail: aferrari13@globo.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

El artículo es el resultado de una investigación en el campo de la Educación, realizada con siete mujeres jóvenes, estudiantes de una escuela pública, interesadas en la relación entre las imágenes de selfies, que se publican en las redes sociales. El foco del análisis está en los dispositivos de feminidad y juventud que se activan y ponen en circulación para la construcción de imágenes de sí mismas como mujeres jóvenes. Esto acerca el trabajo a la perspectiva foucaultiana que entiende el género como atravesado por las relaciones conocimiento-poder y que dice de los procesos de subjetivación como procesos educativos. La Metodología se organizó en grupos focales y en las observaciones en las páginas de Facebook e Instagram, para traer discusiones y discursos basados en lo construido por estos procedimientos metodológicos. Como resultado principal, se afirma que los dispositivos están actuando sobre ellos, al mismo tiempo que presentan líneas de visibilidad, fuerza y subjetividad.

Palabras clave: género; feminidad; juventud; imágenes de si; educación.

Introdução

Os conceitos de "feminilidade" e "juventudes" que compõem o título deste artigo nos colocam diante da necessidade de esclarecer os seus entendimentos e usos. Dois conceitos que nos remetem, imediatamente, aos atravessamentos de gênero e faixa etária, na impossibilidade de falar do feminino como algo homogêneo, natural ou essência. Nesse sentido, nos aproximamos da perspectiva feminista que construiu uma crítica "ramificada e sistemática", como classifica Nancy Fraser (2019, p. 27), ao revisar as ondas do movimento feminista para afirmar que os ideais feministas de igualdade de gênero demonstram o caráter paradoxal da luta das mulheres. Por um lado, eles representam uma conquista que, hoje em dia, "são populares e fazem parte do imaginário social" (FRASER, 2019, p. 26). Por outro lado, esses mesmos ideais de igualdade necessitam ser colocados em prática cotidianamente. Com isso, Fraser (2019) está afirmando o sentido de construção das relações de gênero e a necessidade constante de luta, de maneira que estamos assumindo os conceitos de feminilidade e juventude como resultado dessas negociações e confrontos permanentes entre sujeitos, saberes e discursos atravessados por relações de poder, que se renovam constantemente. Corroborando com esses entendimentos, Michel Foucault (1988) e Joan Scott (2019) defendem que "as palavras, assim como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história" (SCOTT, 2019, p. 49), de tal forma que tomar como foco de análise as construções do gênero feminino e das juventudes através das imagens que as mulheres produzem de si significa colocar em investigação as descontinuidades históricas dessa ação de falar e produzir imagens de si como efeito das relações de gênero e seus processos educativos.

Isso nos obriga a ficarmos atentos para as forças atuais que agem nessas construções para problematizarmos as questões da atualidade na constituição de mu-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

lheres e suas feminilidades como resultado de processos educativos de constituição de si. Mulher e menina constituem o que vem a ser o feminino como construto performativo (BUTLER, 2001, 2003). Trazer Judith Butler para essa discussão é uma forma de tensionar o conceito de gênero como aquele que é produzido por uma sequência de atos. Seguindo as provocações de Judith Butler (2001, 2003), queremos tomar feminino para pensar o sujeito em processos constantes de produção nas relações entre os indivíduos e os saberes. A autora tensiona o feminismo, argumentando que as teóricas feministas assumiram a existência de um sujeito feminino – mulher – quase como uma essência. Para ela, a categoria mulher diz de um sujeito em processo, que é resultado dos discursos e dos atos que executa.

É necessário deixar claro, neste momento, que o nosso esforço de investigação e de análise é por essa constituição dos sujeitos nos seus processos performativos/educativos, o que nos serve para ampliar o sentido de educação que estamos colocando em circulação como aquele que não diz somente do que acontece nas escolas e nas relações entre professora/professor e aluna/aluno, mas que envolve as relações entre sujeitos nos mais variados espaços sociais que educam, locais em que aprendemos e ensinamos como ser mulheres e homens jovens. Dito isso, é importante dizer, ainda, que este artigo tem vínculos com uma pesquisa mais abrangente, na área da Educação, especificamente no campo das relações de gênero, sexualidade e educação, realizada entre 2016 e 2019, com um grupo de sete mulheres jovens, alunas de uma mesma escola, que aceitaram o convite de contar sobre suas relações com as imagens que constroem de si e publicam nas redes sociais. São elas: Carla, Aurélia, Amélia, Laura, Vânia, Kátia, Diana[1].

Além do gênero e da juventude, outro fator as une: são sete mulheres jovens, alunas e ex-alunas de uma mesma escola. Portanto, a pesquisa teve como *locus* de investigação as redes sociais – Facebook e Instagram – espaços virtuais em que cada uma das jovens vai se constituindo. Mas a escola também está presente. É onde elas se encontravam cotidianamente, para conversar, combinar as postagens das fotos que vão para as redes, assim como é o local em que comentavam, brigavam, de maneira que a escola e as redes sociais se integravam na constituição dessas mulheres jovens. A escola em que as jovens estudam localiza-se em um bairro na periferia da cidade. Trata-se de uma pequena escola municipal, com, aproximadamente, 270 alunas e alunos, 38 profissionais entre professoras, professores, equipe diretiva e funcionárias (números de dezembro de 2018). Nesse espaço, convivem desde crianças de 04 anos na Educação Infantil, até jovens entre 14 - 16 anos no último ano do ensino fundamental.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada através da observação nas páginas construídas e públicas das participantes, além da organização de nove encontros de grupos focais (entre agosto de 2017 e outubro de 2018) em que discutimos algumas temáticas, tais como a construção de um autorretrato, as discussões em torno da rede de sociabilidade na definição das imagens a serem publicadas, dentre outras. Para além das imagens que produzem de si, também provocamos as narrativas de si nesses grupos focais. As narrativas de si são aqui entendidas como as maneiras pelas quais, nós, sujeitos de nossas histórias, nos utilizamos da ética e do cuidado consigo próprios para individualizar o que vivemos. Michel Foucault (2018, p. 141) problematiza a escrita de si como uma possibilidade de exercício pessoal:

> A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso.

Narrar-se, ter cuidado consigo mesma/o, dominar a arte da existência pode, em primeira mão, sugerir o afastamento dos convívios e voltar-se para si, entretanto, não é o que ocorre. Paradoxalmente, quanto mais trocas cada uma/um de nós é capaz de fazer com as/os outras/os, mais exercitamos o cuidado conosco mesmas/os. Cuidar de nós mesmas/os em um ambiente social nos leva a escolhas que sejam mais próximas às nossas aspirações éticas, estéticas, aos nossos anseios, permitindo o acolhimento e o conhecimento que temos. Assim vamos nos subjetivando, seguindo e/ou questionando regras, construindo conhecimentos sobre si. Seguindo essa linha de análise, as jovens eram provocadas a se pensar, a colocar sob investigação seus modos de constituição.

De imediato, uma preocupação tomou forma: como chamar e nos referir às pessoas que fazem esta pesquisa? Acreditávamos que não podíamos nos referir a elas a partir dos nossos enquadramentos, mas que seria importante saber como se viam, se chamavam e se enquadravam nos seus atravessamentos. Não nos agradava denominá-las como meninas, tampouco como adolescentes, em função do viés ideológico, carregado de sentidos médicos, psicologizantes e preconceituosos que esses termos trazem. Colocada essa preocupação para as sete participantes da pesquisa, Vânia elabora uma resposta que, rapidamente, foi acolhida pelas demais e que, portanto, justifica nossa escolha pelo termo “mulher jovem” para nos referirmos a elas ao longo da escrita.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Penso que sou uma mulher, acho que todas nós também somos porque a maioria aqui já namora e toma as suas próprias decisões. Assim, quero dizer que sou mulher, mas sou jovem também (Vânia).

O critério de Vânia para sua definição enquanto mulher liga-se ao fato de já ter uma vida afetiva concretizada por um relacionamento e por tomar "suas próprias decisões". Mas ela só se define como "mulher" no coletivo, na medida em que identifica que as outras também vivem algo semelhante, o que permite que fale por todas: *"acho que todas nós também somos"*, de forma que a categoria "mulher" parece ser algo que se constrói na relação entre os gêneros, mas também no interior do gênero feminino. No entanto, se filiar a um gênero não basta, há necessidade de um atravessamento etário, visto que dizer que "é mulher" está associado à ideia de fase da vida, rompendo com períodos anteriores como criança e menina (ligados à infância e à adolescência, respectivamente) e anunciando uma etapa mais adulta. Daí a necessidade de Vânia acionar, conjuntamente, um discurso de juventude: *"quero dizer que sou mulher, mas sou jovem também"*, estabelecendo, para si e para as outras, a categoria "mulher jovem" que, consequentemente, difere das mulheres adultas. Esses atravessamentos são constituídos e divulgados em diferentes modos de circulação do conhecimento, chegando até essas participantes, que tomam para si essa necessidade de se enquadrar em um gênero e faixa etária, dois organizadores sociais eficientes. Diante das afirmativas e concordâncias de que se consideram mulheres e jovens, a pesquisa que este artigo apresenta, foi feita com mulheres jovens entre 13 e 18 anos[2], que utilizam cotidianamente as redes sociais para dizer de si e para construir imagens de si, demonstrando que esse é um espaço educativo importante para a construção do feminino e das juventudes, nas suas continuidades e descontinuidades.

Queremos demonstrar que a sujeição que a imagem de si possibilita acontecer ativa e é ativada por dispositivos de feminilidades que atuam nas publicações de cada uma delas. Michel Foucault (1988), no exercício de pensar a sexualidade como um dispositivo, nos coloca diante da "unidade do dispositivo" como uma forma de controle que, historicamente, perpassou as monarquias, as formas da lei, avançando para o poder e os "dispositivos de aliança" que, por meio de discursos e domínios, principalmente no que se referia à sexualidade, estrategicamente, nos conduziam a uma ou outra forma de viver. Embora o filósofo não tenha falado especificamente dos dispositivos de feminilidades, este trabalho lança o olhar para esses mecanismos de construção e reconstrução de si, que encontram suporte no dito e no não-dito dos discursos, em imagens, na mídia, nos aparatos tecnológicos,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

entre outros, para discutir as maneiras pelas quais as mulheres são mais ou menos afetadas por esses construtos sociais. Estamos considerando que os dispositivos de feminilidades são mecanismos pedagógicos - pois ensinam e educam -, que podem ser imagéticos, textuais, comportamentais, discursivos, entre outros que atuam na maneira como as mulheres aprendem a ser mulheres. Em cenas sociais, na mídia, nas roupas, maquiagem, cabelo, gestos, palavras, aceitações, recusas e pertencimentos, cada uma delas vai sendo capturada por representações do feminino que são aprendidas.

Essa forma de ver e de ser vista na internet é bastante habitual entre muitas jovens em período de escolarização, fazendo com que as escolas estejam implicadas na produção de imagem (FERRARI, 2013). Viemos de um passado em que nos catálogos de venda de pneus até na publicidade de divulgação de imagens turísticas do Brasil no exterior, corpos femininos eram usados para atrair, vender, agradar, o que nos permite pensar que há uma historicidade nesses processos de ver, de ser vista e de produzir imagens de si. Essas imagens que existiam muito antes da internet já divulgavam mulheres em poses muito próximas às que encontramos nas páginas das jovens, provocando-nos a pensar que elas vão educando o olhar e o corpo ao longo dos tempos e ensinando a ser mulher, num investimento do que é ser feminino. Como desconstruir essa história de governo, exploração e abuso dos corpos femininos é uma tarefa que ainda não terminamos de fazer, podemos pensar que essas poses estão internalizadas na memória e nas práticas que unem modos de pensar e agir no processo de educação dos sujeitos. As imagens que compõem as páginas dessas mulheres jovens nas redes sociais integram um conjunto de mecanismos de governo da conduta dos indivíduos nos nossos dias, aos moldes do que Michel Foucault (1999) chama de governo de si e dos outros. Não é irrelevante dizer que existe um recorte de gênero que aponta a forma de posar, de se mostrar e de aparecer para uma foto, sendo mulher. Para Guacira Lopes Louro (2017, p. 116), as mulheres, "possivelmente mais do que homens, têm sido educadas para viver na expectativa de serem julgadas. Parece que faz parte das pedagogias da feminilidade o receio de não corresponder ao que, supostamente, delas é esperado".

Essas mulheres jovens não representam a verdade do que é ser jovem hoje, o que não significa dizer que estamos trabalhando com uma ideia de que haja uma verdade sobre o que é ser jovem. Elas são jovens que, junto a tantas outras, dão forma e dizem de uma realidade situada, instável e provisória. Metodologicamente, temos caminhado com esse sentido, ou seja, reconhecendo a instabilidade que existe na constituição dessas mulheres em suas performances de gênero feminino e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dentro do corte geracional que as coloca como jovens. Assim como outras categorias etárias, a juventude e, consequentemente, as/os jovens fazem parte dessas disputas teóricas que tendem a maneiras distintas de entender essas pessoas. Nesse sentido, nos interessa problematizar as jovens e as juventudes como construtos sociais produzidos e que, no decorrer da história, vão mudando, transformando-se. Isso porque:

> [...] cada sociedade estabelece, por meio de suas práticas, o que é ser jovem. Isso se dá em um processo que é histórico e se modifica ao longo dos tempos. A categoria juventude deve ser entendida em seu dinamismo fluidez, instabilidade e provisoriedade. Os modos de ser jovem não são fixos, nem permanentes (SALES, 2018a, p. 85).

Nessa provisoriedade e instabilidade que as jovens encontram como condição para viver suas vidas, a dimensão cultural é potente para a produção das suas juventudes. Essa dimensão cultural, nos dias em que vivemos, passa, inevitavelmente, pelas vivências digitais, proporcionadas pela internet. Jovens que estão se constituindo em diferentes espaços – físicos ou virtuais – e que nos provocam a pensar os diferentes discursos que educam essas mulheres jovens. Estar na internet produzindo a si mesmas através das imagens diz de um processo maior que atinge e tem efeitos em outras mulheres jovens e não somente entre as participantes da pesquisa.

Dispositivo de feminilidade

Os dispositivos atuam na nossa vida nos organizando e nos constituindo. Essa é uma afirmação seguindo as trilhas das investigações foucaultianas que nos permitem dizer que os dispositivos estão ligados às relações de poder, aos saberes e às "verdades" dos sujeitos. Michel Foucault (2018) amplia o entendimento de dispositivo como aquele composto por discursos, leis, construções arquitetônicas, práticas médicas e jurídicas, postulados científicos, enfim, uma rede que se constitui entre esses elementos. São essas redes que podemos tecer entre esses elementos que nos interessa, quando pensamos nas feminilidades como dispositivo. Ao entendermos isso, torna-se possível problematizar que os discursos e também outras formas não discursivas de organização da sociedade contribuem para a construção desse mecanismo. Entender que as feminilidades estão em permanente construção, como estamos defendendo, significa tomar essa rede como objeto de investigação nos seus processos de constituição dessas mulheres jovens e seus desafios e potencialidades na atualidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Na atualidade de uma sociedade imagética, as imagens *selfies* são, ao mesmo tempo, partes e disparadoras dos dispositivos da feminilidade, das juventudes, das subjetividades, uma vez que colocam em funcionamento o processo de produção, discussão, divulgação, aceitação e/ou rejeição que dele advém. As participantes da pesquisa sentem prazer em ter um aparelho celular nas mãos e em poder produzir imagens de si. Prazer que se traduz no poder de ter o controle sobre a produção de si, de apagar as fotografias que julgam como inadequadas para uma construção favorável e valorizada de si. Prazer que dialoga com poder o tempo todo, desde o poder em disputar o melhor celular e, portanto, mais potente para a valorização das fotografias, até o poder em conseguir realizar uma imagem que, primeiramente, passe pela avaliação, pela aprovação das outras amigas para se concretizar em números de curtidas e comentários nas redes sociais. Esses prazeres, os sentimentos de valorização e de participação de um contexto juvenil em rede, assim como as trocas e construção de laços entre mulheres vão estabelecendo e fortalecendo o dispositivo da feminilidade, que inclui, em sua composição, formas discursivas e não discursivas, além de aliar instância de saber e de poder que atuam sobre as pessoas, constituindo-as. As redes sociais são dispositivos na vida dessas mulheres jovens.

> Para mim, selfie é aquela foto que você mesma tira e decide se você gosta ou não, mas a selfie perfeita é aquela que você acha que ficou bonita e pergunta para as amigas se está boa e elas falam que está. Para as meninas a selfie tem que estar perfeita (Amélia).
>
> Num lugar com árvore, o brilho certo, um carão bem top! Fazer montagem, colocar emojis[3]. Num lugar legal, paisagem legal, igual às fotos da Maria Venture[4] (Vânia).
>
> Selfie para mim é uma foto top, uma foto tirada por mim mesma que representa a pessoa, mostra se ela gosta de viajar, o que gosta de comer, que tipo de lugares que ela gosta de frequentar (Kátia).
>
> Eu acho a selfie importante para mostrar como a pessoa parece ser, o jeito dela, o que ela gosta de fazer, além de ser importante ficar bonita e mostrar para as pessoas (Carla).
>
> Selfie é uma coisa que gosto muito, é como a gente guarda lembranças. Tem que ter o local perfeito, luz ideal. Pessoas que são boas em selfies são o Victor Hugo, Maria Venture e Ana Gabriela que são todos Youtubers (Laura).
>
> Selfie para mim é importante e eu gosto muito de tirar. Ficar bonita, com um bom fundo para ficar boa. Eu gosto de me inspirar na Mari Maria[5] (Diana).

As selfies compõem as páginas dessas mulheres jovens. Ao pesquisarmos nas páginas pessoais das participantes da pesquisa, constatamos que a fotografia de apresentação, com suas poses, com os acessórios que escolheram, com as pessoas que compõem a imagem, passam informações que querem construir de si nesse

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

momento, considerando que essas fotografias podem mudar e mudam na medida em que iniciam ou encerram determinados momentos da vida pessoal. Quando aparecem de corpo inteiro, as roupas são justas, com decotes, saias mostrando as pernas, num ar de sensualidade que marca o corpo feminino. Quando aparecem em fotografias de rosto, o mesmo ar de sensualidade é marcado pelo olhar, estando sempre muito bem maquiadas, demonstrando um investimento nas fotografias. Os acessórios que utilizam também contribuem para a construção do feminino ou do que convencionamos como próprio do gênero feminino. Assim, as fotografias utilizam espelhos, coroas e tiaras em tons de dourado, símbolos de coração, imagens em que aparecem abraçadas com namorados, fotos tiradas por ocasião da suas festas de 15 anos, definindo vínculos com a juventude a partir desse rito de passagem.

Essas são interpretações possíveis daquela/e que olha e que vai preenchendo o espaço do vazio entre a foto e nossos olhares, utilizando, para esse preenchimento, os valores, os saberes e os discursos que os corpos, os gêneros, os símbolos e as poses vão acionando naquela/e que olha e que é chamada/o a ler as imagens através desse diálogo entre que sentidos queriam passar e o que somos capazes de elaborar. Para além dos grupos focais, ouvíamos, em outras ocasiões de sociabilidade e conversas informais, essas jovens mulheres fazendo referência ao que fora postado em redes sociais. Assim, podíamos perceber que essa circulação e construção de si nesse ambiente eram algo do cotidiano e de importância para as relações de trocas entre elas. Inclusive, durante a pesquisa, as jovens falaram sobre os *status*[6] do WhatsApp como um espaço de "mandar recado" para as "amigas e inimigas". Mandar recado parece ser uma forma de controlar as outras mulheres jovens e a si mesmas na constituição desse coletivo de feminilidade no estabelecimento de regras do que é permitido e proibido. Numa conversa sobre esse controle pelas imagens, Kátia afirma: "*Agora 'tô' namorando e as coisas mudam um pouco. Não posto tantas fotos e nem sempre vou ficar dançando aqui na escola*". Concordando com essa mudança de comportamento na internet, Amélia, reforça: "*Quando a gente namora, a gente posta muito menos*". Esse espaço captura a atenção e faz a vigilância ser uma constante entre as jovens. Manter-se ativa nas redes sociais significa ter uma boa foto, com uma luz adequada, saber o horário adequado para inseri-la, ter muitos contatos.

> Para isso, pode-se começar a pensar o gênero baseado numa visão teórica foucaultiana, que vê a sexualidade como uma "tecnologia sexual"; dessa forma, seria possível propor que também o gênero, como representação e como autorrepresentação, fosse produto de diferentes tecnologias sociais, como cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 2019, p. 123).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ampliando a citação de Teresa de Lauretis (2019), no seu diálogo com a perspectiva foucaultiana, tomamos a construção do gênero, especificamente o lugar de mulher jovem desse grupo pesquisado, como construído significativamente nas redes sociais. Coletivamente, através das redes sociais, do que produzem de si e que confirmam nas publicações das demais participantes, vão construindo a si mesmas como mulheres jovens, pertencentes ao que é a representação desse gênero e dessa faixa etária. Carla, ao dizer que "*a reação das pessoas às minhas fotos é importante porque me sinto especial*", parece nos apontar para a relevância que a reação de uma outra/um outro possui nessa feminilidade em construção.

Emprestar energia a uma imagem diz de um esforço que existe em se ver representada, em uma rede de significações que criam personagens mais ou menos populares nas redes sociais. Nessa busca pela popularidade e aceitação das demais, Carla traz à tona um certo uso dos mecanismos de produção dessa popularidade: "*Eu até me importo com as curtidas, mas, se é pra ter curtidas, é só você buscar um aplicativo no Google que é pra aumentar seus likes. Você coloca o tanto de curtidas que quer e o aplicativo vai lá e coloca*". Questionada sobre as razões dessa estratégia, ela completa: "*É porque as pessoas vão ver sua rede cheia de curtidas, vão curtir também. Aí você passa a ser alguém como muitos seguidores*". Sentir-se especial nas redes sociais tem a ver com ser gostada/o, possuir uma imagem que seja simpática às/aos demais, significa ser aprovada/o. E, para serem aprovadas, no caso das jovens participantes, elas vão balizando suas condutas em uma ou outra maneira que lhes seja satisfatória.

> Temos os nossos grupos de WhatsApp que mostramos nossas roupas e maquiagens antes de sair, ou até mesmo antes de postar a foto na internet, porque as amigas do grupo são aquelas que são mais, que são próximas, então a gente vai lá e pergunta. Manda a foto e pergunta. Dependendo do que ela responder aí a gente pode até trocar a roupa, mudar tudo mesmo. (Diana).

Esperando a aprovação das outras meninas e, posteriormente, das suas seguidoras e seguidores, elas nos convidam a pensar que o feminino não é algo que já está pronto, mas, ao contrário disso, é algo que diz de um investimento, que tem uma temporalidade. Como ressalta Butler (2019), gênero não é uma propriedade do corpo e, tampouco, algo que existe *a priori* nos sujeitos. A ação das mulheres jovens com a produção e a divulgação de imagens de si nos convida a problematizar a construção do feminino como o conjunto de efeitos produzidos nesses corpos (não por acaso, as poses se repetem, com pouca variação entre elas), nos comportamentos que valorizam e desvalorizam, que reproduzem ou negam e nas relações sociais

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que vão construindo em torno dessa amizade como desdobramento dessa complexa tecnologia política que é o gênero. "Neste sentido, saber o significado de alguma coisa é saber como e por que ela importa, sendo que "importar" significa ao mesmo tempo "materializar" e "significar" (BUTLER, 2019, p. 63-64).

Nesse jogo entre o que importa e o que é valorizado, Carla nos provoca a pensar sobre a imagem nas redes sociais ao ter em sua capa, no Facebook, uma foto de seu aniversário de 15 anos. Entre tantas coisas que se pode dizer sobre ela mesma, Carla escolheu a imagem em que está representada por elementos que a colocam em um padrão aceitável para si e para as outras e outros, uma mulher feminina. Entende que usar maquiagem, acessórios, trajar um vestido e salto alto a coloca em um lugar que talvez seja o aceitável, desejável. O dispositivo de feminilidade acionado, no caso de Carla, em sua festa de 15 anos, teve a ver com a padronização dessa feminilidade que conhecemos a partir desse rito de passagem que comumente é associado ao feminino. Assim como Aurélia, que também pediu, como presente de aniversário de 15 anos, um dia de princesa como o que viveu Carla. As fotos desse "momento de princesa", nos dois casos, foram muito divulgadas nas redes sociais das duas jovens, conquistando muitas curtidas e comentários, o que foi motivo de prazer e poder, criando uma rede de amizades que se ampliou nesse momento na escola, fornecendo um outro lugar na escola e entre as jovens.

Shirley Sales (2018b, p. 117) afirma que as condutas juvenis "passam pelo julgamento das/os outras/os internautas que avaliam constantemente a conduta dos pares, em um ciclo permanente de práticas de governo de si e das/os outras/os". A internet é um território de existência e as fotos *selfies* possibilitam que as jovens façam contato, interajam, se expressem e compartilhem o conhecimento acerca de si e de como é ser mulher. Ao experimentarem o poder que a imagem representa, estão construindo e compartilhando saberes sobre beleza, sedução, comportamento, roupas, acessórios, enfim, saberes que dialogam com outros espaços de aprendizagem do que é ser mulher jovem, como cinema, televisão, revistas, publicidade.

Carla está atenta ao que se passa em suas redes, o que pode ser observado por meio de *memes*[7] que posta em sua *timeline*. Essa constatação de que há um código de aceitação que também circula na internet foi percebido por Carla. Ela, entendendo que há uma certa hegemonia nas imagens publicadas, nas mensagens postadas, utiliza esse conhecimento como balizador de sua figura *on-line*. Esse tipo de aprendizagem que as redes sociais ensinaram à Carla possibilitou que ela se aventurasse em testar sua aceitação ou popularidade por meio de *memes* que necessitam de respostas sobre ela. O código da popularidade também passa pela

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

aceitação do que é postado, mesmo que não seja imagem da própria pessoa. Ser popular também passa por postar bons *memes*, estar atenta às novidades musicais e das celebridades da TV e da internet.

> Eu gosto muito do BTS[8] e na escola não é todo mundo que gosta. Eu sigo a página deles e tudo que existe para saber mais sobre eles. Às vezes quem gosta das coisas que eu posto nem é gente daqui, porque aqui na minha sala o povo gosta mais de funk (Carla).

Carla diz que o grupo musical do qual é fã não é o mesmo da maioria de suas/seus companheiras/os da escola, entretanto, na internet, esse tipo de postagem confere a ela popularidade e aceitação. Ser popular e aceita tem sentido de pertencimento e permanência na internet, nas redes sociais e isso modifica as formas como cada uma das jovens se movimenta no espaço virtual, de maneira que elas se tornam espelho daquilo que admiram.

Sustentar uma imagem na internet significa lidar com a vigilância, que, de acordo com Foucault (2009), tem ligação com a vontade de saber: é uma forma de dispositivo muito utilizada pela sociedade. A vigilância em torno da sexualidade funciona como um dispositivo, ou seja, diz do "prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibi-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, secretamente, desalojá-la por meio de astúcia; prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer" (FOUCAULT, 2009, p. 81). O dispositivo da sexualidade auxilia no controle dos corpos e na manutenção de uma ordem sobre o corpo, o desejo e as vontades. As falas das participantes apontam que o desejo e a vontade de postar passam pelo julgamento da outra em torno da "foto perfeita". "*Às vezes eu acho que a selfie ficou perfeita, ficou bonita, aí eu vou perguntar para as minhas amigas se 'tá boa mesmo', se elas falarem que está boa, eu vejo que a foto está mesmo perfeita*" (Laura). Os critérios de beleza são construídos e compartilhados nesse grupo, pela aprovação ou não das fotos, de modo que vão ensinando umas às outras o que é ser uma mulher jovem bonita. Sobre essa rede estabelecida entre elas, Vânia conclui: "*Eu acho importante a opinião das outras pessoas sobre as minhas fotos porque às vezes elas veem coisas que talvez eu não veja*".

Podemos sugerir que as redes sociais são locais de visibilidade e também de discurso no nosso cotidiano. Fazer-se mulher passa, de maneira mais ou menos intensa, por se produzir como tal, espelhar-se como tal, entender-se como tal, discursivamente, entendendo-se como tal. Com isso, queremos dizer que não há uma identidade ou subjetividade fixa nessa construção de ser mulher e ser jovem. Não somente Carla, mas também as outras mulheres incessantemente estão construindo-se e desconstruindo-se de acordo com os discursos que lhes afetam. Um exemplo dessa afetação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

foi a transformação de Kátia ao entrar em um relacionamento sério, tomando como verdade o discurso da fidelidade e do amor eterno, referendado também por Diana, que, desde o início de nossa pesquisa, já possuía um anel de compromisso no dedo anelar direito. À medida que assumiram o "relacionamento sério", rapidamente, alteraram o *status* nas suas páginas para "namorando", assim como modificaram seus comportamentos diminuindo as postagens, dando preferência às imagens em que estavam com os namorados. As subjetivações pelas quais passou Laura, ao mudar de escola e ingressar no Ensino Médio em uma escola maior, também foram para as suas páginas, com fotos de novas amizades e espaço de circulação. As questões ligadas ao corpo gordo que antes não apareciam em suas falas e que muito nos chamavam a atenção passaram a fazer parte de um discurso mais presente:

> Laura: (...) você viu que a Kátia 'tava falando que 'tá gorda?
>
> Entrevistadora: Claro que ouvi! [risos]. Pensei em mim na hora!
>
> Laura: Já pensou se a Kátia for gorda? Se ela for gorda, nem sei o que eu sou!
>
> Kátia: E eu engordei mesmo, gente! Desde que comecei com o Iuri, eu aumentei cinco quilos.

Em nossos encontros anteriores, Laura não sinalizava nenhum incômodo ou fazia qualquer referência à obesidade. Nas redes socais também não se colocava como pessoa gorda. Isso nos faz pensar que os dispositivos de feminilidade acionados por padrões podem estar capturando Laura no entendimento de que um corpo bonito é um corpo magro. Na sua fala encontramos a sedução que um corpo magro desperta em nossa sociedade. Ela se utiliza da comparação ao corpo magro de Kátia como referência para o corpo obeso dela. Esse jogo de sedução que nos enquadra e nos diminui, embora sejamos grandes em tamanho, também captura Kátia, que não deseja ficar maior do que já está, mesmo sendo esse ganho de peso resultado da calmaria de um namoro que vem acompanhado de lanches e mais comida junto ao namorado. Subjetivamo-nos de maneira mais ou menos intensa tendo os dispositivos de feminilidade como componentes nesta tarefa que é tornar-se mulher jovem.

Continuidade e descontinuidade no dispositivo da feminilidade

Continuidade e descontinuidade foram aspectos que marcaram as redes estabelecidas entre as jovens participantes, demonstrando que o gênero não é uma construção estável, "mas uma identidade tenuamente constituída no tempo - identidade instituída por meio de uma *repetição estilizada de certos atos*" (BUTLER, 2019, p. 213-214, grifos da autora). Ao mesmo tempo em que determinadas ações

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

eram contínuas entre elas, como as poses que se repetiam nas *selfies*, outras marcavam uma descontinuidade como, por exemplo, a relação com a sexualidade, rompendo com a associação gênero/heterossexualidade. Mas trabalhar com continuidade e descontinuidade no dispositivo da feminilidade nos remete ao arcabouço foucaultiano e à sua influência nos estudos de gênero e sexualidade, principalmente no que se referem à perspectiva histórica da construção desses conceitos e, consequentemente, ao rompimento com a ideia de essência.

A descontinuidade aparece no trabalho de Michel Foucault (1986, 1988, 2007), sendo considerada um dos eixos fundamentais quando se dedica à análise histórica. Para ele, a história é descontinuidade. Nesse sentido, a descontinuidade passa a ser a estratégia utilizada para descontruir os essencialismos com que lidamos no nosso tempo, ao mesmo tempo que serve para ironizar a ideia de origem e, por último, para desestabilizar os lugares de verdade e suas relações de saber-poder no discurso do conhecimento, visto que a história é marcada pelas rupturas e descontinuidades. Na sua análise histórica, Michel Foucault criticava a história por sua insistência pela continuidade, pela crença em uma origem essencial que subsiste ao tempo e que comanda os destinos dos sujeitos. Um pensamento que contribuiu para a formulação das teorias de gênero, retirando-o de um modelo essencial e aproximando suas análises à necessidade de uma postura que considere a sua historicidade como descontinuidade, sobretudo em relação a uma certa temporalidade social.

> Se os gêneros são instituídos por atos descontínuos, essa ilusão de essência não é nada mais além de uma ilusão, uma identidade construída, uma performance em que as pessoas comuns, incluindo os próprios atores sociais que as executam, passam a acreditar e performar um modelo de crenças. Se a base da identidade de gênero é a contínua repetição estilizada de certos atos, e não uma identidade aparentemente harmoniosa, as possibilidades de transformação dos gêneros estão na relação arbitrária desses atos, na possibilidade de um padrão diferente de repetição, na quebra ou subversão da repetição do estilo mobilizado (BUTLER, 2019, p. 214).

A citação de Butler (2019) reforça a ideia de gênero como "instituído por atos descontínuos", ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de uma certa continuidade para a construção da "identidade de gênero". Podemos pensar que a descontinuidade e a continuidade marcam a construção dos gêneros e das identidades de gênero. As participantes performam e colocam em circulação um "modelo de crenças" em torno do que é ser mulher jovem, sobretudo porque falam de si em meio à metodologia do grupo focal, em que a fala de uma se encontra com as demais.

Num dos encontros que tivemos, Amélia "revela-se" grávida, esperando sua filha, Emília, para janeiro de 2019. Falar de si agora é falar do processo de ser mãe:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Amélia: 'Tô ansiosa, 'tô com medo, 'tô com tudo. Mas também é uma sensação muito boa, às vezes eu me estresso muuuitooo (sic), mas agora consigo me controlar mais um pouco; é porque tem muito hormônio.
>
> Entrevistadora: Daqui uns dias a Emília vai estar aqui com a gente [na escola] correndo com quatro anos. Nem acredito, parece que sou avó, porque te vi aqui, Amélia, com quatro anos.
>
> Amélia: Tem horas que nem eu acredito.

A gravidez de Amélia a desloca dentro da própria juventude e confere a ela um lugar outro que não seja somente de jovem, estudante, compromissada, periférica, negra. Essa descontinuidade é marcada pelo tempo, ou seja, só é descontinuidade porque, social e discursivamente, não se espera gravidez na adolescência, construída como um problema. Ao mesmo tempo que marca sua descontinuidade no grupo, visto que se trata de um grupo de mulheres jovens, Amélia também anuncia um futuro, reforça um desejo nas demais participantes, inclusive na entrevistadora, que, rapidamente, estabelece uma identidade de se "sentir avó", marcando uma continuidade com Amélia a partir da escola, do seu vínculo com entre educação e família. Após o nascimento da criança, ela também se transforma em mãe da Emília e isso fica muito evidente nas muitas imagens da filha que divulga nas redes sociais. A sua nova identidade como mãe é construída, performativamente, nas redes sociais, junto com as imagens da filha, com roupas femininas, com acessórios femininos, enfim, como se estivesse "brincando" de boneca, possivelmente como aprendera desde muito jovem. Amélia também vem construindo a imagem de Emília na internet: divulga fotos, faz postagens, declarações e publicações sobre a filha. A criança e o discurso de maternidade conferem à Amélia uma nova subjetividade: a de mãe jovem. O discurso, além de uma prática de produção de sujeitos, é também uma prática social que controla a produção, a circulação e a apropriação dos enunciados, como explora Foucault (1986). Nas palavras do autor, discursos são:

> [...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Discursiva e performativamente, Amélia vai tornando-se mãe. A gravidez, na medida em que ocorre, também se transforma em investimento nas redes sociais. Amélia passa a postar imagens de si na transformação do corpo e, assim, vai se subjetivando como mulher jovem grávida para, depois, investir em imagens de si como mulher, negra, jovem mãe. Para isso, é fundamental imagens da filha seguida de mensagens como "Amor que não se mede", "filha", "apaixonada". A partir de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Foucault, podemos pensar que Amélia não constrói sentidos de ser mãe de maneira livre, mas ela é subjetivada como mãe a partir de sistemas de restrição e incitação a ser mãe, como aquela que ama incondicionalmente, que está apaixonada pela filha, atos que se repetem. O saber-poder de ser mãe em sua positividade vai produzindo verdades para Amélia mãe.

A ação de postar imagens da filha nos possibilita problematizar as redes sociais em processos de subjetivação. Emília está crescendo e sendo educada por meio de imagens que são divulgadas de si mesma, ainda que não tenha consciência disso. O macacão que Amélia escolhe para vestir Emília, com a estampa do Instagram, já demonstra que a inserção nesse mundo conectado se inicia antes mesmo que a pessoa tenha escolha para dele participar. Agora Amélia também é mãe: a única mãe do grupo. Problematizando sobre gravidez e juventude, Helena Altmann (2007) destaca a questão do biopoder de Michel Foucault como mecanismo de controle e dominação dos corpos. Altmann (2007) faz uma análise em que nos coloca em contato com o senso comum para compreender que circula na sociedade a ideia de que uma jovem grávida encerra possibilidades na vida. Partindo dessa questão, problematiza a ideia de que tanto a juventude quanto a gravidez são construções sociais que sofrem mudanças ao longo da história. Não é natural e essencial que a mulher queira ser mãe. Entretanto, o que observamos com Amélia e as demais jovens é que essa condição alterou seu lugar no grupo. A mudança de Amélia dentro do grupo e também das outras jovens em relação a ela, nos faz olhar para a gravidez e a maternidade não somente como fenômenos biológicos, mas sobretudo culturais, históricas, sociais e afetivas.

Esse entendimento de que Amélia teve sua subjetividade alterada com a chegada de Emília, outra mulher que se apresenta nesta pesquisa, nos deixa perceber que esse acontecimento trouxe elementos para o discurso de Amélia, até então ausentes. Quando ela diz que "*tá ansiosa, tá com medo*" e as outras escutam com atenção e respeito, isso vai dando um sentido de mulher não só para Amélia, mas para todas, inclusive para as leitoras mulheres deste artigo. Os discursos de maternidade, em nossa sociedade, vão constituindo o lugar do feminino, de tal maneira que é "esperado" que mulheres tenham filhos fazendo o discurso de maternidade ser uma prática social que só existe como ato. Daí o sentimento de completude que é experimentado por aquelas (não todas) que se descobrem grávidas e o sentido de incompletude quando não se consegue engravidar. A maternidade está inscrita em um tipo de saber-poder que produz mulheres grávidas e não grávidas, que divide, inclui e exclui, que só pode ser entendido em meio a essas relações entre os gêneros e no interior do gênero feminino.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esse discurso circulante no grupo contribui para a construção do gênero entre mulheres que estão vivenciando a maternidade de Amélia de perto. No interior do próprio gênero, vão se entendendo como mulheres que podemos escolher entre maternar ou não. Ainda no interior do gênero, formam uma rede que vai fornecendo sentidos para a gravidez, a juventude e a escola, uma rede que acolhe e rechaça, que constrói desejo de repetição e possibilidades de outros caminhos, enfim, reforça o entendimento de gênero como resultado de atos descontínuos e das performatividades que estão presentes nesses elementos.

Amélia traz muitos sentidos para o dispositivo da feminilidade que circula no grupo e atravessa de maneira contundente a todas as jovens mulheres participantes. A história de gravidez que Amélia está construindo faz todas elas se olharem e se pensarem e, mais do que isso, a criarem expectativas em torno de projetos de casamento e filhos, sem a garantia de cumprimento, mas Amélia parece anunciar o "destino manifesto" das mulheres, como se fosse algo homogêneo. Esses projetos em torno do casamento e da maternidade estão inscritos no dispositivo da feminilidade operando em todas as participantes na forma como planejam suas histórias de vida em relação a outras mulheres, a outras histórias que conhecem, que compartilham e que passam a desejar. No entanto, o imponderável é parte desse processo, não garantindo que as histórias se repitam. O fato de não se repetir não significa que não exista, mesmo que tenha sido uma verdade momentânea, existe enquanto possibilidade, enquanto desejo socialmente valorizado, gerado por um discurso que parece verossímil para um determinado momento da vida. A gravidez de Amélia aciona, em todas as participantes do grupo, o dispositivo da feminilidade que permite a cada uma delas se olhar através de Amélia e sua gravidez, principalmente Kátia e Diana, que acolheram a gravidez de maneira mais próxima. Michel Foucault (2007, p. 16-17) reflete sobre esses processos de transformação dos sujeitos:

> [...] práticas reflexivas e voluntárias pelas quais os homens não somente se fixam regras de conduta, mas procuram se transformar a si próprios, se modificar em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que sustente certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

E quais não foram os acontecimentos que vieram e mudaram os modos de pensar, como as novidades, como práticas históricas, irromperam a linearidade de um destino? Esses acontecimentos afetam as formas com as quais nos subjetivamos, forçando-nos a não sermos mais as mesmas ou os mesmos. Essas regras de existência que damos a nós mesmas/os vão ganhando contornos morais e éticos que fazem parte do processo de subjetivação. Foucault (1994) entende que essa ética como

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cuidado de si existe porque cada uma/um de nós reflete sobre si mesma/o de acordo com regras que vão dando contorno às existências, na medida em que o "cuidado de si atravessou verdadeiramente todo o pensamento moral" (FOUCAULT, 1994, p. 262). Essa relação existente entre moral e ética, que atravessa a constituição dos sujeitos, passa, inevitavelmente, pela presença das/os outras/os. Assim, é potente perceber que a/o outra/o é alguém que contribui para que sejamos o que somos, uma vez que desestabiliza nossas certezas. O sujeito ético entende que dar sentido à própria vida significa trabalhar sobre si mesmo e interagir com os demais; cuidar de si é uma maneira de enfrentar as opressões e de se posicionar em resistência contra os poderes políticos que ameaçam novas formas de subjetividade.

Questionar-se eticamente frente às desigualdades e aos preconceitos do mundo, não aceitar a vida em sua forma limitada e estreita, não se conformar, assim entendemos a estética da existência presente no pensamento de Michel Foucault e que nos orienta na maneira como problematizamos os posicionamentos de Aurélia, por exemplo. Ela se descobre com uma jovem mulher negra, que questiona a ausência de variedade em cosmética para o seu tipo de pele:

> É difícil encontrar coisas para minha pele, por exemplo. Até o filtro solar é para pele de pessoas brancas, mas eu uso mesmo assim. Algumas pessoas pensam que, por eu ser negra, não preciso usar filtro solar, mas eu também me queimo! (Aurélia).

Cada uma dessas jovens traz as demais, as falas de cada uma delas reverberam nas outras, fazem com que se vejam e se revisitem. Elas existem como parte desta investigação, nas relações que estabelecem entre si nas suas performatividades de gênero, em que características biológicas são descartadas no entendimento de como nos tornamos mulheres, homens ou nenhum dois (BUTLER, 2018).

A feminilidade e seu dispositivo estão em atuação nessa construção e atuam principalmente no entendimento de uma "identidade primária" ou original que tende a ser entendida por uma grande maioria de pessoas como estável. Na relação entre nós, que somos iguais, vamos construindo nosso gênero. O dispositivo da feminilidade nos une e é acionado na construção do gênero e no interior do próprio gênero, é algo que nos precede e faz parte de uma norma cultural a que estamos expostas. Judith Butler (2018, p. 71) nos diz que:

> O fato de que as normas agem sobre nós implica que somos suscetíveis à sua ação, vulneráveis a uma certa nomeação desde o início. E isso se inscreve em um nível que antecede qualquer possibilidade de volição. [...] A performatividade de gênero não caracteriza apenas o que fazemos, mas como o discurso e o poder institucional nos afetam, nos restringindo e nos movendo em relação ao que passamos a chamar de a nossa "própria" ação.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Cada existência pode ser percebida como uma criação discursiva, uma invenção dos sujeitos na movimentada tarefa que é constituir-se. As normas vão sendo incorporadas pelo discurso, que existem antes mesmo de habitarmos este mundo, ou seja, já chegamos ao mundo organizado discursivamente. Entretanto, a arte de viver nos desafia e possibilita que alguns acontecimentos se tornem fortes o bastante para mudar uma trajetória, um pensamento, uma forma de ver a vida.

Essas subjetivações dão suporte aos dispositivos de feminilidade que constituem o sujeito em espaços de ação. Dispositivo de feminilidade é um conceito e investimento neste trabalho, tendo como fundamento o conceito de dispositivo de Michel Foucault (1988), que nos indica haver uma rede que interliga vários aspectos da vida social, agindo em cada um de nós, individualmente ou em conjunto, de maneira a interferir na ação dos outros sobre mim e de mim sobre mim mesmo, acionando os campos de saber, de poder e subjetividade. Fabiana de Amorim Marcello (2004), abordando a presença do dispositivo na experiência da maternidade, faz uma discussão a respeito do conceito que foi muito útil para a escrita deste trabalho. Nas palavras da autora:

> Já que Foucault se refere tão explicitamente a elementos tais como discursos, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, podemos entender que as práticas discursivas e não-discursivas contribuem para a construção do dispositivo e, tendo estes presentes, é possível afirmar ainda que o conceito em questão reúne as instâncias do "poder e [do] saber numa grade específica de análise" (MARCELLO, 2004, p. 200).

A emergência do dispositivo da feminilidade pôde ser vista na relação entre as jovens mulheres e suas muitas *selfies* publicadas nas redes sociais. Além disso, também se apresentava como uma produção cotidiana de imagens feitas por meio de celulares como parte da realidade de cada uma delas e que faz parte das suas relações interpessoais. Apropriam-se do discurso, da imagem e da representação do poder de uma foto e assim vão construindo suas subjetividades narradas *on-line*. Nas narrativas de si, em que cada história é vista como uma forma de se colocar frente ao mundo com suas pressões, opressões e naturalizações, fomos buscando nossas formas de entendermos, por meio de nossas palavras, fomos construindo nossos discursos. Foucault (2007, p. 92) assim diz:

> Trata-se, então, de constituir-se e reconhecer-se enquanto sujeito de suas próprias ações, não através de um sistema de signos marcando poder sobre os outros, mas através de uma relação tanto quanto possível independente do status e de suas forças exteriores, já que ela se realiza na soberania que se exerce sobre si próprio.

É o que somos capazes de construir discursivamente que vai constituindo nossa subjetividade. Foucault trabalha com o que vem à tona e, quando direcionamos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nossos olhares para as mulheres jovens e as maneiras como constroem suas páginas, entendemos que elas estão dando vidas às suas vivências, estão construindo-se discursivamente. E isso nunca é igual, assim como as juventudes também não são. As subjetividades dessas pessoas possivelmente passam pelas imagens que também as constituem.

Por fim, queremos afirmar que, nessa problematização em torno das imagens *selfies* e as constituições de subjetividades em mulheres jovens, os dispositivos vão atuando sobre elas, modificando e forjando outras no seu interior. Ao mesmo tempo que os dispositivos apresentam linhas de visibilidade, de força e de subjetivação, eles também apontam descontinuidades nas fissuras e brechas possíveis, sobretudo na potência de encontros como realizamos nos grupos focais, investindo na problematização e apostando nas transformações advindas das falas de cada uma delas e nas possibilidades de colocar sob suspeita suas formas de ser, pensar e estar no mundo.

Notas

[1] Os nomes das participantes são fictícios. Buscamos, assim, preservar o anonimato em torno dessas mulheres que, juntas, construíram esta pesquisa com suas falas, que aparecerão sempre em itálico para diferenciar das demais citações.

[2] Essas idades se referem ao ano de 2018.

[3] *Emojis* são figurinhas que representam expressões.

[4] Maria Venture é uma *youtuber* e influenciadora digital com quase um milhão de seguidores.

[5] Mari Maria é também uma *youtuber* e influenciadora digital com mais de 1.200.000 seguidores e seguidoras no Instagram e 700 mil inscritos no seu canal do YouTube.

[6] *Status* do WhatsApp é uma ferramenta do aplicativo que permite a postagem de uma foto, frase, poesia, para ficar ativa durante 24 horas, permitindo ao usuário e a usuária saber quem visualizou a publicação. Esse recurso, oriundo do SnapChat, também está disponível no Instagram e Facebook.

[7] *Memes*, termo oriundo do grego que significa imitação, são piadas, ou formas divertidas de falar sobre determinado assunto que se tornou muito popular na internet.

[8] BTS ou Bangtan Boys é um grupo musical sul-coreano composto por homens jovens que se tornou um fenômeno mundial no ano de 2013.

Referências

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*, n. 46, p. 287-310, 2007.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-171.

BUTLER, Judith. *Problema de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra*: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: n-1 edições, 2019.

FERRARI, Anderson. O que os adolescentes produzem de imagens? Cultura Visual, adolescências e educação. *Revista Visualidades*, Goiânia: UFG, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V*: Ética, Sexualidade, Política. São Paulo: Forense, 1994.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III*: o cuidado de si. 9 ed. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III* – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 10. ed. Lisboa: Nova Veja Passagens, 2018.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-48.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-156.

LOURO, Guacira Lopes. *Flor de açafrão*: takes Cuts Close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2004.

SALES, Shirlei Rezende. Juventude ciborgue. *In*: LIMA, Nádia Laguárdia de *et al*. *Desafios para o currículo escolar*. Belo Horizonte: Quixote+Do Editoras Associadas, 2018a. p. 83-95.

SALES, Shirlei Rezende. Juventude e sexualidade ciborgue no aplicativo de namoro de Black Mirror. *In*: RIBEIRO, Paula R. C. *et al*. *Corpo, gênero e sexualidade*: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Rio Grande: Editora da FURG, 2018b. p. 105-120.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar[1]

Narrative experiences of novice teachers: socialization movements in the daily life of the school

Experiencias narrativas de maestros principiantes: movimientos de socialización en la vida diaria de la escuela

Inês Ferreira de Souza Bragança[*]
Joelson de Sousa Morais[**]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender os processos de socialização profissional de professoras iniciantes no cotidiano escolar, bem como refletir acerca da constituição das experiências nos primeiros anos da docência. O estudo foi desenvolvido na abordagem da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, com os seguintes dispositivos metodológicos: imersão no cotidiano escolar, conversas, diário de pesquisa e narrativas escritas. Participaram da pesquisa três professoras iniciantes, pedagogas atuantes no 5º ano do ensino fundamental em duas escolas da rede pública municipal de Caxias, MA. A fundamentação teórica pauta-se em: Josso (2010), Huberman (2000), Dubar (2012) e outros. Na compreensão e interpretação das narrativas, foi invocada a hermenêutica da narratividade e temporalidade em Paul Ricoeur (2010). O desenvolvimento do trabalho indica que os processos de socialização da experiência no cotidiano escolar pelas professoras iniciantes acontecem por meio de "ocupações" exercidas em contratos precários para desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas com as turmas, no tempo do trabalho extraclasse das professoras efetivas por meio do "Terço da Jornada". Assim, as narrativas das professoras iniciantes apontam, ao mesmo tempo, para aprendizagens importantes na consolidação do campo profissional e, paradoxalmente, para aspectos de desprofissionalização do magistério das docentes em sua inserção no cotidiano institucional das escolas.

Palavras-chave: socialização profissional; professoras iniciantes; narrativas; cotidiano escolar; *pesquisaformação*.

Recebido em: 29/07/2020 – Aprovado em: 21/05/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11455

[*] Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Mestre em Educação pela UFF. Coordena o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, vinculado ao Gepec (Unicamp) e ao Vozes da Educação (FFP/Uerj). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4782-1167. E-mail: inesbraganca@uol.com.br

[**] Doutorando em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2015). Pedagogo e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec/Unicamp) e do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (Unicamp/Uerj). Professor Substituto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/*Campus* Codó. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1893-1316. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article aims to understand the processes of professional socialization of beginning teachers in school daily life, as well as reflect on the constitution of experiences in the first years of teaching. The study was developed in the approach of research (narrative) (auto) biographical education, with the methodological devices: immersion in the school routine, conversations, research diary and written narratives. Three beginning teachers participated in the research, pedagogues working in the 5th year of elementary school in two public schools in Caxias-MA. The theoretical basis is based on: Josso (2010), Huberman (2000), Dubar (2012) and others. In understanding and interpreting the narratives, the hermeneutics of narrativity and temporality was invoked in Paul Ricoeur (2010). The development of the work indicates that the processes of socialization of experience in the school routine by the beginning teachers happen through "occupations" exercised in precarious contracts for the development of didactic and pedagogical activities with the classes, during the time of the extra-class work of the effective teachers through of the "Terço da Jornada". Thus, the narratives of the beginning teachers point, at the same time, to important learning in the consolidation of the professional field and, paradoxically, to aspects of deprofessionalization of the teachers' teaching in their insertion in the institutional daily of the schools.

Keywords: professional socialization; beginning teachers; narratives; school life; research training.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender los procesos de socialización profesional de los docentes principiantes en la vida diaria escolar, así como reflexionar sobre la constitución de experiencias en los primeros años de docencia. El estudio se desarrolló en el enfoque de investigación (narrativa) (auto) educación biográfica, con los dispositivos metodológicos: inmersión en la rutina escolar, conversaciones, diario de investigación y narrativas escritas. En la investigación participaron tres maestros principiantes, pedagogos que trabajaban en el quinto año de la escuela primaria en dos escuelas públicas de Caxias, MA. La base teórica se basa en: Josso (2010), Huberman (2000), Dubar (2012) y otros. Para comprender e interpretar las narrativas, Paul Ricoeur (2010) invoca la hermenéutica de la narratividad y la temporalidad. El desarrollo del trabajo indica que los procesos de socialización de la experiencia en la rutina escolar por parte de los docentes principiantes suceden por "ocupaciones" ejercidas en precarios contratos para el desarrollo de actividades didácticas y pedagógicas con las clases, durante el tiempo de la extra-clase. trabajo de los profesores eficaces a través del "Terço da Jornada". Así, las narrativas de los docentes principiantes apuntan, al mismo tiempo, a aprendizajes importantes en la consolidación del campo profesional y, paradójicamente, a aspectos de desprofesionalización de la docencia de los docentes en su inserción en el cotidiano institucional de las escuelas.

Palabras clave: socialización profesional; maestros principiantes; narrativas; vida escolar; entrenamiento de investigación.

Contextualizando a discussão

Os primeiros anos da docência são marcados por uma infinidade de expectativas, anseios e incertezas na constituição da profissão e se configuram de modo fundamental para o desenvolvimento da carreira profissional. Alguns clássicos estudos desenvolvidos acerca do tema da socialização profissional, no contexto da sociologia das profissões, como é o caso dos realizados por Dubar (2012), mostram que os processos de socialização acontecem articulando educação, trabalho e carreira, possibilitando a construção das identidades dos sujeitos no contexto

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

das instituições e em processos interativos coletivamente, caracterizando, assim, a legitimidade da profissão e da profissionalização.

O presente artigo tem como objetivos compreender os processos de socialização profissional de professoras[2] iniciantes no cotidiano escolar, bem como refletir acerca da constituição das experiências nos primeiros anos da docência.

A perspectiva epistemológica e *teórico-metodológica*[3] está pautada nos princípios da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, articulados aos estudos da socialização profissional com os contributos de Josso (2010), Ricoeur (2010), Huberman (2000), Dubar (2012), Goodson (2019), entre outros. A *pesquisa-formação* contou com a participação de três professoras iniciantes que atuam em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Caxias, MA. Os dispositivos metodológicos tomados na produção do conhecimento científico foram: imersão no cotidiano escolar, conversas, narrativas escritas e diário de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro a março de 2020, antes do período de paralisação das atividades escolares, em decorrência da pandemia do Covid-19 do novo coronavírus, em momentos em que as docentes ainda estavam desenvolvendo a sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Em Caxias, MA, as aulas foram paralisadas no dia 16 de março de 2020, por meio de decreto público municipal em consonância com o estadual, sobretudo, para as escolas, período este em que foram detectados os primeiros casos de Covid-19 na capital do estado do Maranhão, São Luís, então, não fomos mais às instituições, cessando, portanto, o contato presencial com as professoras iniciantes participantes da pesquisa, para evitarmos riscos que pudessem ser gerados pela pandemia. Participaram da pesquisa 03 (três) professoras iniciantes, formadas em licenciatura em Pedagogia e que se encontram atuando no 5º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública municipal de Caxias, MA.

Estamos compreendendo professoras iniciantes aquelas que se encontram no exercício da profissão docente em um recorte cronológico entre 01 a 03 anos, conforme indica Huberman (2000). Segundo este autor, nessa fase de início de carreira aludida no ciclo de vida profissional de professoras, estas apresentam, muitas vezes, duas latentes características que são evocadas narrativamente por elas nos estudos biográficos que realizou, quais sejam: a "sobrevivência" e a "descoberta". A primeira oscila muito em função do que acontece em seu cotidiano, seria um modo de ir construindo o perfil com o que lhe apresenta, (re)cria ou lhe é possível tecer, que poderá gerar impactos, alguns desânimos diante da realidade com que se defrontam e dos descaminhos ao longo de seus itinerários trilhados pelo "choque de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

realidade" que enfrentam. Enquanto que a segunda característica, a "descoberta", é o que move a primeira, no sentido de se configurar como saberes, práticas e situações que surgem de modo até inesperados, bem como acontecimentos e surpresas que as afetam de modo positivo, fazendo-as acreditarem na docência e a continuarem na profissão (HUBERMAN, 2000).

Uma das provocações reflexivas que mediatiza nossas ideias neste texto é conduzida pelo seguinte questionamento: como acontece a socialização de professoras iniciantes no cotidiano escolar, no contexto de um processo de desenvolvimento profissional?

Procedemos na compreensão e interpretação das narrativas das professoras iniciantes por meio da "hermenêutica da narratividade e temporalidade" em Ricoeur (2010), como uma forma tangível de atribuição de sentidos outros tecidos nos processos trilhados.

O artigo é composto de quatro partes, em que a primeira é esta "Contextualizando a discussão" apresenta um panorama inicial do estudo; a segunda traz os percursos metodológicos tematizados "Nas trilhas dos caminhos metodológicos: a centralidade da *pesquisaformação*"; a terceira seção elucida o tema "A socialização de professoras iniciantes nos caminhos da experiência profissional" com reflexões que situam como se deu a experiência das professoras iniciantes participantes do estudo em seus processos de socialização no cotidiano escolar; e a quarta e última parte traz as "Lições deixadas ou da incompletude de uma formação" com algumas reflexões trazidas pela pesquisa.

Nas trilhas dos caminhos metodológicos: a centralidade da *pesquisaformação*

A *pesquisaformação* é uma perspectiva da abordagem narrativa (auto)biográfica em educação que consiste em um processo de reflexividade potencializada pela formação e (auto)formação do pesquisador em diálogo com a realidade, os sujeitos que compartilham consigo a experiência de pesquisar e se formar ao mesmo tempo e em partilhar com os múltiplos acontecimentos que os acompanham nos itinerários percorridos.

Assim, na *pesquisaformação* não há uma separabilidade entre quem pesquisa e quem se forma, mas uma articulação profícua e simultânea desencadeada nos processos de aprendizagem, formação e constituição da experiência da pesquisa reciprocamente enquanto todos os envolvidos estão se transformando e tecendo uma

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

consciência reflexiva dos percursos e itinerários que tecem ao longo da caminhada trilhada.

Segundo nos mostra Abrahão (2016, p. 31), a pesquisa-formação foi perspectivada no âmbito da corrente das *histórias de vida em formação* com Gaston Pineau, Marie Christine Josso e Pierre Dominicé nos inícios da década de 1980, no desenvolvimento de investigação com adultos e respectivos projetos de aprendizagem[4]. Com Pineau, na Universidade de Montreal, Canadá, e com Josso e Dominicé, na Universidade de Genebra, Suíça. António Nóvoa, partilhou com Domincé uma experiência de escrita (auto)biográfica que influenciou seus trabalhos que chegam ao Brasil nos anos 1990, trazendo significativa contribuição para nós.

Na acepção de Josso (2010), a pesquisa-formação implica uma tomada de consciência acerca do vivido, praticado e experienciado pelo sujeito durante os caminhos percorridos na construção da pesquisa e formação que se entretecem gerando possibilidades reflexivas, transformadoras no sujeito e permitindo a construção do conhecimento de si, dos contextos sócio-histórico-culturais, da profissionalização e formação. Segundo a autora, a abordagem "[...] demonstra a importância da atividade de integração de toda e qualquer aprendizagem num contexto, no caso presente, o da ecologia do pensamento do aprendente e o da sua atividade profissional" (JOSSO, 2010, p. 162).

Por isso, faz muito sentido a reflexão gerada por meio de uma elaboração narrativa em que o sujeito desenvolve durante o processo de pesquisa, o que também tem se dado em nossas práticas como pesquisadores, aos entrelaçar os múltiplos fios em que estamos a tecer com as professoras iniciantes no cotidiano escolar, tanto quanto isso acontece com elas, ao colocarmos em nossas conversas elementos disparadores para que possam narrar suas experiências iniciais de aprendizagem da docência em que estão se constituindo no campo profissional.

Temos desenvolvido a *pesquisaformação* em nossas produções e na pesquisa científica por uma escolha política, epistemológica *e teórico-metodológica*, além do fato de que esta perspectiva acaba tendo em vista uma potencialidade reflexiva e transformadora com que se configura na tomada de consciência em que o sujeito consegue se perceber, passando por transformações plausíveis, sedutoras e emancipatórias, que geram esse movimento de aprender, se formar e pesquisar, de forma complexa.

Nesse sentido, comungamos com as ideias de Motta e Bragança (2019, p. 1038) ao nos fazerem refletir que a *pesquisaformação* se inscreve como "[...] metodologias

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dialógicas entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, principalmente, por compreender que, nesse processo, a formação acontece em partilha, para ambos".

Desse modo, a imersão no cotidiano foi o primeiro fato que nos impulsionou a conhecer as professoras que possivelmente fariam parte da pesquisa, em conversas iniciais, nas quais foram escolhidas por apresentarem um perfil em que se encontravam nos primeiros anos como docentes, como também, foi o meio privilegiado em que tecemos nossas aprendizagens, formação e desenvolvimento da pesquisa, mediados por olhares, toques, sensações outras e processos de conversas, que foram compondo a produção do conhecimento científico.

Conversar com as professoras iniciantes, nos deu pistas para compreendermos suas vidas pessoais, profissionais e de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, além das relações estabelecidas com as crianças, seus pares e demais agentes escolares, entre outras inúmeras possibilidades importantes correlacionadas aos seus saberes e fazeres dos processos de aprender e ensinar.

Ao primarmos pela conversa como dispositivo metodológico na pesquisa científica, estamos compreendendo que:

> Não se trata, no bojo da conversa como metodologia de pesquisa, de categorizar as falas dos sujeitos interlocutores da ação investigativa, de inseri-las em quadros descritivos ou em conceitos-chave, recolher delas dados e analisa-los. Trata-se, antes, de pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 169).

Assim, a conversa com as professoras iniciantes deu materialidade às compreensões e aos entendimentos que compartilhamos acerca do si e do nós, dos processos pedagógicos, da aprendizagem da profissão e dos movimentos de se constituir como docente no início de carreira, e das múltiplas outras questões que foram emergindo de uma forma menos categórica e fluída, já que conversar implica uma entrega, disponibilidade e troca recíprocas de saberes, experiências e conhecimentos que não estão dados, mas construídos na relação que estabelecemos com o outro, pensando bakhtinianamente (BAKHTIN, 2017).

No que concerne ao diário de pesquisa, foi o dispositivo metodológico que nos acompanhou no registro cotidiano das experiências que tivemos com as docentes, e de todos os acontecimentos que nos pareceram significativos e plausíveis serem registrados, para subsidiar nossas conversas em momentos posteriores, durante os encontros que juntos tivemos no cotidiano escolar.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

E foram nas narrativas que, evocadas pelas vozes das professoras em situações de sua prática pedagógica e das nossas conversas, que foram compondo o nosso inventário de pesquisa, para permitir a imbricação entre as diferentes experiências e registros que tivemos, permitindo a composição das ideias e tessituras do conhecimento científico, como o que culminou, por exemplo, nesse artigo.

Mergulhar no cotidiano escolar em um contexto de pesquisa científica, dá possibilidades outras de compreender e apreender uma realidade que se processa de uma pluralidade de formas, acontecimentos e sensações que somente estando imersos nas relações estabelecidas com os sujeitos com os quais dialogamos, participantes de nossas pesquisas, nos é possível construir. Desse movimento, emerge uma potencialidade rica de conhecimentos, saberes e experiências instituintes capazes de contribuir para a tessitura da emancipação social, ou como melhor nos faz pensar os estudiosos nos/dos/com os cotidianos a quem temos uma afinidade *teórico-metodológica* e epistemológica:

> [...] cotidianamente, são criados conhecimentos e tecidas relações entre eles e seus sujeitos, relevantes não só para a vida cotidiana, mas para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimento e que podem contribuir com a tessitura cotidiana da emancipação social (OLIVEIRA, 2012, p. 53-54).

Nesse sentido, as professoras iniciantes são autoras e protagonistas de suas histórias, experiências e narrativas, as quais passamos, como pesquisadores, a elucidar essa dimensão potencial em nossas conversas fruto de suas narrações em processos de construção e aprendizagem profissional da docência, como fundamentais para a tessitura de seus saberes e conhecimentos de si, do que fazem, e das práticas pedagógicas enredadas em múltiplas outras questões relacionadas ao aprender e ensinar.

Diante desse contexto do desenvolvimento de uma *pesquisaformação* é plausível fazemos os seguintes questionamentos: Como chegamos até as professoras iniciantes? E como se deu a escolha para participarem do estudo?

Primeiramente, fomos à Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias, MA (SEMECT), e conversamos com a Secretária Municipal de Educação, que nos recebeu, e com quem partilhamos o propósito da pesquisa que estávamos a desenvolver. Com base nesse primeiro contato, fomos direcionados ao setor de Recursos Humanos (RH), que fez um levantamento, trazendo uma lista com 08 (oito) professoras iniciantes, que estavam distribuídas em diferentes escolas da rede pública municipal.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Fomos entrando em contato com algumas ao irmos pessoalmente para as escolas em que estavam listados os seus nomes, realizando uma primeira conversa, para que pudéssemos chegar à uma definição de quem poderia fazer parte da *pesquisaformação*. Nesse processo de conversa, identificamos que algumas professoras já tinham mais de três anos na docência, não sendo mais iniciantes, enquanto, nos levaram a conhecer outras que foram se adequando ao perfil da pesquisa, por sugestão de outras docentes que nos indicaram suas colegas. Após uma primeira conversa, definimos 03 (três) professoras localizadas em duas escolas, situadas em diferentes locais da cidade, pelo fato de estarem em um recorte cronológico que vai de 01 até 03 anos no exercício do magistério, se enquadrando, portanto, como professoras iniciantes, segundo Huberman (2000). São as que apresentamos neste trabalho e com as quais dialogamos na produção do conhecimento.

Por uma questão de ética na pesquisa científica não iremos revelar os nomes verdadeiros das participantes da pesquisa, e sim nomes fictícios, resguardando, portanto, suas identidades. Assim, serão designadas as docentes: Júlia, Liz e Fábia.

No início da pesquisa com as professoras iniciantes, explicitamos os princípios do estudo, e fomos dialogando com os esclarecimentos necessários relativos ao mesmo, elucidando os objetivos e as possíveis contribuições que pudesse trazer, e as professoras concordaram, bem como autorizaram que suas narrativas pudessem ser publicizadas em meios de divulgação científica, seja em revistas, livros ou eventos da área, entre outros. Agimos assim, pautados pela ética na pesquisa científica e com a responsabilidade com que concebemos a produção do conhecimento científico.

Quanto ao perfil das professoras iniciantes participantes da pesquisa, todas possuem formação inicial em Pedagogia, que foram cursadas em instituições da rede privada de ensino na cidade de Caxias, MA. Duas professoras, Júlia e Liz, realizaram o curso em uma mesma instituição, porém, em épocas diferentes, e a outra docente, Fábia estudou em outra instituição privada, em outro período diferente das outras duas professoras também.

E no que concerne à atuação profissional das professoras iniciantes que fizeram parte da pesquisa, estas se encontravam como docentes exercendo o ofício de professoras no 5º ano do Ensino Fundamental. Duas das professoras atuam em uma mesma escola no turno matutino (a Fábia e a Liz), e a outra professora (a Júlia) atua em outra escola localizada em outro bairro, e no turno matutino. Todas as

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

três professoras participantes da *pesquisaformação* são docentes contratadas pela rede pública municipal de ensino e seus contratos ficam sob renovação a cada ano.

Para o processo de compreensão e interpretação das narrativas das professoras iniciantes nos fundamentamos na "hermenêutica da narratividade e temporalidade" de Paul Ricoeur (2010), como uma possibilidade tangível de produção de significados outros, de apreensão dos comportamentos e sentidos dos sujeitos que entrelaçam memória, experiência, tempo e narração.

No tocante à compreensão que consideramos ser uma dimensão potencial na pesquisa, reforçamos a dimensão de que faz Ricoeur (2010, p. 213) ao declarar que "[...] compreender a ação é reviver, reatualizar, repensar as intenções, as concepções e os sentimentos dos agentes".

Assim, ao entrelaçarmos a nossa imersão no cotidiano escolar, as conversas com as professoras iniciantes e os registros de narrativas escritas em nosso diário de pesquisa, fomos tecendo compreensões acerca do vivido e praticado, ampliando um leque de possibilidades que puderam se consolidar no processo de interpretação desse imbricamento de ações, permitindo, assim, a construção do conhecimento científico.

Daí o fato de que "[...] o momento de intepretação é aquele em que avaliamos, isto é, atribuímos sentido e valor" (RICOEUR, 2010, p. 196) às múltiplas experiências que fomos compondo juntos, mediados pelas ações que foram tramadas e tecidas cotidianamente nos percursos da *pesquisaformação*. A interpretação ganha, portanto, substancial legitimidade quando tecida nas relações entre quem pesquisa e os sujeitos participantes do estudo, em contextos que se consolidam na cultura institucional onde as professoras iniciantes estão tecendo as experiências, caso este que chegamos a perceber essa potencialidade.

Como se deu, então, metodologicamente a imbricação entre os registros das narrativas no cotidiano da *pesquisaformação* com os processos de compreensão e interpretação das mesmas na produção do conhecimento científico?

Através de nossa imersão no cotidiano da escola, na participação com as professoras em sala de aula e em outros espaços educativos da instituição no tocante às suas práticas, e ao mesmo tempo durante as conversas em que íamos, enquanto pesquisadores, registrando por escrito em nosso diário o que ia surgindo desse processo de conversação, além de outros ditos e não ditos que se implicavam em gestos, comportamentos, aspectos corporais e sensitivos que revelavam e que percebíamos das professoras iniciantes e dos múltiplos atravessamentos outros, no plano de uma educação das sensibilidades no sentido benjaminiano (BENJAMIN,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

2012), como uma racionalidade sensível na produção do conhecimento científico como também faz alusão Bragança (2012), que se deu, de modo assimétrico, não controlado e nem circunscrito a uma temporalidade estabelecida, como campo de possibilidades que emergiam das interações tecidas entre nós.

Assim, o que registrávamos no plano da escrita em nosso diário de pesquisa, foram aos poucos compondo uma narrativa, em que não apenas transcrevíamos o que nos diziam as professoras iniciantes durante nossas conversas, mas, fizemos uma construção mesmo narrativa mediada por uma reconstrução a *posteriori* e de um modo mais elaborado, a partir do que dialogávamos com elas, em que as professoras iniciantes passavam a entender e saber o que tínhamos escrito nos encontros, e nos diziam outros tantos acontecimentos relacionados ao que líamos do nosso diário fruto de sua experiência que registramos por escrito, passando a ser, portanto, um processo de reconstrução da narrativa, trazendo, assim, uma compreensão e interpretação coletiva da experiência narrativa que juntos fomos produzindo ao longo da *pesquisaformação*.

A socialização de professoras iniciantes na construção da experiência profissional

A ideia que estamos concebendo como socialização profissional relaciona-se com um processo de inserção na cultura institucional pelo sujeito levando atitudes, valores, modos de racionalizar e organizar suas dinâmicas pessoais e profissionais, constituindo outras tantas possibilidades de aprendizagem com os outros nas mediações estabelecidas que possam surgir no cotidiano do trabalho. Ao pensarmos por esse prisma, partimos do princípio que "[...] a socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente" (DUBAR, 2012, p. 358).

Para tecermos maiores aprofundamentos nesta parte do texto, urge um questionamento fundamental: como se socializam as professoras iniciantes participantes da pesquisa no contexto de seu desenvolvimento profissional no cotidiano das escolas? E quais experiências tecidas na vida das docentes? Como encararam os acontecimentos propiciados nos primeiros anos da profissão de professora iniciante?

Antes de refletirmos sobre essas questões, trazendo as narrativas das professoras iniciantes, e como uma forma de compreendermos o que nos revelaram estas,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

com base em nossas conversas com algumas coordenadoras pedagógicas que atuam dentro da Secretaria de Educação, e por meio do nosso diálogo com a secretária de educação, ressaltamos que no município em que atuam junto às escolas públicas da rede municipal da SEMECT, não possui propriamente uma política específica ou programa de acompanhamento e orientação destinado a professores e professoras que iniciam o seu trabalho no cotidiano das escolas. Sobretudo, para docentes iniciantes, que nunca desenvolveram o seu trabalho como professores/as, ou aqueles/as que ainda não tiveram a experiência de ser professor/a.

De acordo com as conversas que tivemos com as professoras iniciantes, em compartilhamento de suas experiências narrativas do início da profissão docente, as aprendizagens da profissão e os processos de socialização profissional, portanto, acontecem em experiências que vão sendo descortinadas pelas docentes, em função do contato com a cultura escolar e do que encontram no cotidiano da instituição, das relações estabelecidas com outras professoras que já tiveram alguma experiência ou que já se encontram na carreira do magistério, bem como através da (re) criação de dispositivos didáticos-pedagógicos que julgam ser necessários criarem e desenvolverem com seus alunos, além de aprendizagens que passam a ter com seus filhos, do que trazem da escola para casa, servindo como subsídios para empreenderem no seu trabalho com seus alunos na escola onde trabalham.

No que se refere ao conceito de experiência estamos concebendo-a a partir da perspectiva de Benjamin (2012) como um processo de afetação que se configura na vida do sujeito, passando a gerar implicações transformadoras e significativas que marcam os seus percursos trilhados e lhe dão consciência do acontecimento que passa a ser evocado em suas memórias em diferentes momentos de sua existência.

Na perspectiva de Larrosa (2011), estamos compreendendo a experiência como um acontecimento que nos passa e que respondemos com a afetação e implicação que é gerada desse movimento entre o mundo externo e o interno, capaz de produzir uma reflexão, transformação e mudança podendo nos acompanhar em diferentes *espaços-tempos* da vida, formação e existência. A experiência, é, portanto, "[...] um movimento de ida e volta [...] que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento" (LARROSA, 2011, p. 6).

Buscamos, nas linhas que se seguem, trazer os diferentes acontecimentos que foram se descortinando narrativamente na experiência dos primeiros anos de professoras iniciantes no cotidiano do desenvolvimento profissional, a partir do que enunciaram as participantes da pesquisa durante os encontros que tivemos com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

elas nas escolas, caracterizando-se, assim, como processos de socialização profissional na carreira docente.

A professora Júlia iniciou suas atividades profissionais na escola no segundo semestre do ano de 2017, e começou através do "Terço da Jornada"[5]. Segundo nos narrou a professora Júlia:

> O Terço da Jornada é um programa em que desenvolvemos atividades com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. É destinado a professores temporários com várias disciplinas em diferentes tempos, horários e escolas, visando com que estes possam "cobrir" o tempo dos professores efetivos, que possuem um dia disponível para sua formação e estudo, e que os outros professores acabam ocupando esse outro tempo (Narrativa da profa. Júlia, 19/02/20).

Como podemos perceber, a professora Júlia compreende os princípios e contradições do exercício da docência no "Terço da Jornada", mas encontrou nesta oportunidade de trabalho a possibilidade de ingressar como docente em uma escola da rede pública de ensino. A organização da jornada de trabalho das professoras participantes da pesquisa vem como consequência da Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN), em 2008.

> Tendo como referência uma jornada de quarenta horas semanais, a Lei do PSPN estabelece um vencimento base ajustado anualmente, bem como o limite máximo de dois terços do tempo para efetivo trabalho de interação com os estudantes e um terço do tempo de trabalho sem estudantes, chamado extraclasse. Dessa forma, tendo como referência uma jornada de 40h semanais, 26 horas devem ser destinadas ao efetivo trabalho com os estudantes e 14 horas às atividades extraclasse (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p. 1167).

A Lei do Piso, como ficou conhecida, afirma-se com importante conquista dos profissionais da educação, consistindo na dedicação de um terço da jornada de trabalho ao estudo, planejamento e avaliação. Trata-se de incentivo e valorização profissional, implicando em melhores condições de trabalho. O cumprimento da referida lei consiste em um desdobramento do que já havia sido preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), sobretudo no artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação.

O desafio posto é o cumprimento desse piso salarial dos professores no que diz respeito às administrações públicas espalhadas pelo Brasil, no sentido de assegurar o terço de horas-atividade para as docentes no contexto de trabalho na educação básica. E vale ainda ressaltar que esta lei é garantida para os profissionais da educação básica que são concursados na rede pública, o que não contempla professores e professoras que são contratados em regime temporário, como no caso das professoras iniciantes que fizeram parte desta *pesquisaformação*. São múlti-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

plas as contradições na operacionalização em muitos municípios para atender a legislação, em que fazem a contratação de professores temporários que "cobrem" os horários extraclasse dos docentes efetivos, desenvolvendo atividades pedagógicas com as turmas. No município de Caxias-Maranhão, a referida atuação profissional é denominada informalmente pelas professoras como "Terço da Jornada".

Assim como as participantes da *pesquisaformação*, observamos que muitos professores iniciantes na profissão começam a atuação na docência por estar via de trabalho precarizado e o que desenvolvem, como fazem e as múltiplas características que empreendem em seu trabalho, trazem implicações avaliativas que podem contribuir para conseguirem "conquistar uma vaga" na escola e trabalhar como docentes em um regime de contratação, ainda que também de forma precária, com atuação profissional em uma turma, consistindo em uma melhoria nas condições de trabalho.

O "Terço da Jornada" tem representado um *lócus* de aprendizagem inicial do ser professora com diferentes configurações, em que muitas passam a se inserir na cultura escolar, a conhecer as dinâmicas pelas quais funcionam, e a ter a oportunidade de "mostrar o seu trabalho" para continuar no cargo ou passar de um *status* para o outro.

Essa constituição dos espaços de trabalho na formação e aprendizagem da profissão durante os processos de socialização das professoras iniciantes no cotidiano escolar, em termos do que desenvolvem no "Terço da Jornada", acreditamos que se relaciona mais como uma "ocupação" do que uma "profissão" nos termos de Dubar (2012), já que as docentes revelaram, em nossas conversas, que desenvolviam diferentes tipos de atividades focando as áreas do conhecimento que a elas era designadas, em várias turmas e em duas ou mais escolas. O que, com o passar do tempo, somente veio a conquistar uma vaga de trabalho, como professora contratada de somente uma turma em uma escola, passando a alçar o *status*, de fato de professora, como ficou bem marcado em suas narrativas essa transição.

Ainda segundo a professora Júlia, acerca dessa experiência, revelou-nos que o fato de atuar no "Terço da Jornada":

> [...] não permitia com que a gente criasse vínculo com a turma, com os alunos, o que isso dificultava de desenvolver um trabalho mais minucioso e específico no que se refere às dificuldades de aprendizagem e relacionadas ao acompanhamento do comportamento das crianças, já que não dava para conhecer o perfil dos mesmos (Narrativa da professora Júlia, 19/02/20).

Diante do exposto, podemos notar que as atividades desenvolvidas pela docente, indicam uma forma de buscar iniciar-se na profissão, ou mesmo conquistar um

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

espaço e legitimidade que venha a se consolidar. Outro aspecto se torna fundamental trazer, ao que Estrela (2010, p. 46) vai designar pela "dimensão pedagógica dos sentimentos e emoções dos professores e professoras", quando chegamos a perceber as questões implícitas de afetação que a professora demonstrou ao narrar essa experiência mencionada anteriormente. Transpareceu-nos que ela estava no plano do desejo e da expectativa em querer uma turma que ficasse sob sua responsabilidade, em que pudesse criar vínculos e se envolver afetuosamente com as crianças no processo de ensino e aprendizagem, e poder acompanhá-las durante todo o ano letivo, para mediar os processos educativos e pedagógicos na caminhada.

A professora Julia continuou desenvolvendo o seu trabalho na mesma escola em que se encontra atuando hoje, desde 2017, e foi essa experiência no desenvolvimento de atividades em sua prática pedagógica, que a fez "conquistar" a tão sonhada vaga como professora, no ano seguinte em 2018, em uma turma somente sua, mudando o *status* de "ocupação". Percebemos que para ela, como para outras também, a mudança para atuação em uma turma traz maior segurança no campo profissional, embora, sabendo que sua permanência no cargo, continua correlacionada à sua atuação, e que, portanto, sua competência profissional estava em processo de consolidação, bem como sob avaliação da equipe gestora da escola e dos resultados da aprendizagem que os alunos pudessem desenvolver e obter pelo que fazia.

O estar presente e inserido no cotidiano como pesquisadores, mas também como professores e vivendo um processo de formação com as docentes, nos traz outros tantos olhares e construção de percepções, entendimentos e compreensões acerca do vivido e praticado. São nesses momentos que extrapolamos a dimensão prescritiva e da racionalidade técnica tão presentes no âmbito da educação. Por isso, nos foi possível apreender outras tantas significações que somente as palavras e as narrativas não nos deram conta: o viver e experienciar a sala de aula, o contato com as crianças e as conversas com as professoras dentro do seu âmbito de trabalho, e nos diferentes *espaços-tempos* da cultura escolar e da interação com os múltiplos sujeitos que nela habitavam ou que visitavam/participavam reafirma a ultrapassagem de um trabalho de pesquisa para o sentido de *pesquisaformação*.

Nesse aspecto, acreditamos ter praticado uma "racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo" (BRAGANÇA, 2012, p. 28). O que também nos remete a pensar no que esta mesma autora ressalta quanto a "experiências instituintes de formação", que acreditamos ser como aquelas tecidas em dinâmicas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

singulares-plurais que os sujeitos possam revelar, e que impulsionam uma potencialidade transformadora e emancipatória na vida, formação e profissão.

Olhamos, portanto, a socialização profissional no contexto da educação como uma perspectiva singular e que se constitui diferentemente de uma realidade para outra. É um vir a ser que vai imprimindo um modo outro de consolidação em um espaço de trabalho em que professores e professoras iniciantes ou experientes enfrentam subjetivamente e a partir das condições materiais de existência, trabalho e profissão.

Assim, mesmo que "[...] a questão da profissionalização é assim redefinida pelos interacionistas como um processo geral" (DUBAR, 2012, p. 356), há uma natureza de singularidade pela qual o sujeito constrói nas mediações da cultura institucional, com os sujeitos com os quais estabelece relações e com os múltiplos atravessamentos que vão sendo tecidos ao longo do aprender, ensinar, organizar o trabalho pedagógico e dos enfrentamentos pelas lógicas hegemônicas e contra hegemônicas que se tecem à sua volta: das diretrizes educacionais preconizadas no seu trabalho, do currículo escolar, da avaliação, do planejamento e de múltiplas outras questões que emergem nesse processo de socialização profissional da profissão de professora.

Já em relação à professora Liz, esta iniciou como professora também com atividades desenvolvidas no "Terço da Jornada", no ano de 2017, mas em duas escolas e com cinco turmas, ministrando diferentes disciplinas. Fazendo uma reflexão acerca dessa experiência, a professora relatou que:

> Uma professora do "Terço da Jornada" trabalha muito mais do que a que fica numa turma só. Na época eu trabalhava em duas escolas e com cinco turmas, em diferentes horários, e na minha época eram as disciplinas de Artes, Educação Física e Religião, esse ano é História e Geografia (Narrativa da professora Liz, 04/03/2020).

A experiência desenvolvida pela profa. Liz demonstra os movimentos de se constituir professora em um contexto multifacetado da didática, de enfrentar muitas turmas e se deslocar de um lugar para o outro, em se tratando das atividades desenvolvidas em diferentes escolas, como uma das propostas preconizadas por essa realidade e que, mesmo se tratando de ser mutável de um tempo para o outro, a docente ainda carrega memórias que foram importantes no processo de se tornar professora e passar de uma fase à outra da profissão, ou seja, de ser professora no "Terço da Jornada", e agora estar compromissada apenas com uma turma e em uma escola. Fica explícito que é exatamente isso que a professora queria, já que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

consegue desenvolver um trabalho e acompanhar o andamento das crianças em todos os percursos formativos da experiência educativa.

É no processo de narrar que as docentes conseguem se enxergar e tomar consciência de sua prática e das relações estabelecidas com a cultura escolar, as crianças, seus pares e os múltiplos atravessamentos e deslocamentos gerados no movimento entre aprender, educar e ensinar.

Podemos dizer que a professora Liz teve uma experiência, a qual foi fundante para resgatar no plano da memória o que aprendeu com as atividades que desenvolveu no "Terço da Jornada", situando o passado no presente pela sua narração.

Tal perspectiva nos remete à reflexão da temporalidade da narrativa com que empreende Ricoeur (2010), em *Tempo e narrativa*, quando a professora iniciante situa o que viveu em sua experiência do passado no início de se constituir como professora, refletindo no presente esses acontecimentos que foram marcantes para ela. O que Ricoeur (2010) vai refletir acerca do *tríplice presente*, em Santo Agostinho, de que a narrativa é produzida em: um presente do passado, um presente do futuro e um presente do presente.

Nesse sentido, a professora iniciante Liz retratou o que desenvolveu, como era o seu trabalho baseado na realidade da época, e fez uma comparação no momento atual, com reflexões de como se dá o ser professora em relação ao tempo que atuou no "Terço da Jornada", com o que está desenvolvendo agora. Acreditamos ser uma forma de perceber as nuances e diferenças que envolvem a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que no momento se encontra como professora em uma turma só, questão essa desejada por ela, e que foi "conquistada" fruto do seu trabalho, da sua didática e do que desenvolveu para chegar ao *status* que se encontra atualmente: professora contratada de uma turma somente em uma escola.

A relação com os demais pares de professores da escola e de outras, e suas relações com a equipe de gestão, também foi outro fator que trouxe elementos de referência para que a professora pudesse fazer uma reflexão nos momentos iniciais que enfrentou nas escolas no aprender a ser professora, como percebemos essa dimensão durante nossas conversas, e que vez por outra emergiam em suas narrativas esse aprender com o outro.

Acerca das características que se manifestam no início da carreira docente no processo de socialização profissional, parece-nos tangível declarar que "[...] neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Aspecto esse que percebemos se fazer presente tanto no que se refere à vida profissional da professora Liz, que aludiu também isso em suas narrativas, como se relaciona com as outras duas professoras participantes desta *pesquisaformação*. O que fazem e mobilizam de saberes e fazeres contribuem enormemente para a construção do perfil, didática e modo de ser professora iniciante e que acompanhará as mesmas ao longo do processo de socialização no campo profissional, sendo construído e reconstruído na trajetória docente, em um processo sempre aberto ao longo da vida.

Outro aspecto pertinente a ser compreendido diz respeito às relações coletivas constitutivas do ser e se transformar nesse entrecruzamento. Isso nos lembra Bakhtin (2017) acerca dos processos relacionais em que o sujeito produz com o outro, possibilitando a constituição de si e dos modos, em que, coletivamente se transformam, reforçando o que o autor chama de relações de alteridade que vão imprimindo um caráter axiológico de que resulta desse processo interativo, de engajamento e produtor de uma multiplicidade de significações. O sujeito passa não apenas a se transformar, mas a tomar consciência em reflexões que tece desse passar de uma condição para a outra mediada pelas relações humanas coletivas.

No que se refere a outra professora iniciante, Fábia iniciou seu trabalho como docente na escola em maio do ano de 2018 também no "Terço da Jornada", em cada dia numa sala em turmas diferentes, e que se prolongou com as atividades ao longo do ano de 2019, passando a assumir uma turma só sua, já como professora contratada neste ano de 2020, no 5º ano do ensino fundamental.

Segundo narra Fábia, em uma conversa que tivemos, acerca de suas experiências iniciais de inserção profissional na docência, ser professora no "Terço da Jornada":

> É um desafio constante. A gente tem que se reinventar e se permitir a novas aprendizagens. A maior dificuldade é vencer as barreiras da questão social dos alunos, pois muitos não tem condições tanto financeiras para adquirir os materiais escolares, quanto do acompanhamento familiar dos pais no processo de ensino e aprendizagem (Narrativa da professora Fábia, 03/03/20).

Tal narrativa nos leva a refletir acerca da complexidade que emana dos processos pedagógicos, educativos, e, sobretudo, humanos e emocionais que atravessam a docente, e que influenciam nos modos de constituição de suas identidades profissionais, nesse início de carreira, quando de sua socialização na cultura escolar.

Algumas das narrativas que foram surgindo em nossas conversas, foram sendo reveladas espontaneamente pela docente, em momentos em que percebemos uma

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

necessidade de compartilhar com um outro, o que por vezes acreditamos ter sido uma necessidade de fazer isso com outras professoras na escola, embora, estivéssemos com ela em outra condição: de pesquisadores-formadores, mas também constantes aprendizes do ser professor, no contexto da escola pública básica, nesse caso.

A professora Fábia, demonstrou narrativamente suas dificuldades em alguns momentos que começou a rememorar de sua socialização profissional no cotidiano da escola. Um de seus discursos pontuou que:

> Olha não é fácil. Eles [alunos] leem de uma forma e escrevem de outro jeito, do jeito que eles acham que sabem. Tem horas que a garganta dói de tanto eu tá explicando, e as pernas doem, andando na sala de aula pra poder ajudar a eles, porque no final do ano eu preciso apresentar resultados (Narrativa da professora Fábia, 03/03/20).

As dificuldades, portanto, reveladas pela professora Fábia, são algumas das muitas em que permeiam o trabalho da professora em início de carreira, que passa a se esforçar e aprender na própria prática como é ser professora, com a realidade que possui, e os múltiplos acontecimentos que perpassam o seu campo profissional e que podem reverberar emocionalmente em como a docente se sente.

Além do mais, como a professora ainda está nos movimentos iniciais de seu processo identitário profissional e de socialização, isso pode se configurar como momentos de oscilação entre os impactos que enfrenta cotidianamente em um contexto em que não estava acostumada a enfrentar, em se tratando da escola pública, como nos revelou narrativamente a professora em outras conversas[6], e que, os esforços empreendidos para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, é uma das questões que trazem muitas reflexões e acompanham-na em afirmar-se na profissão de professora.

Conforme revelou em outra narrativa, Fábia disse-nos que sofreu um "choque" quando passou de uma transição como professora da Educação Infantil que só tinha 11 alunos e entrou nessa escola da rede pública do Ensino Fundamental com uma turma de 35 alunos. Essa transição entre ser professora do "Terço da Jornada" mexeu muito com a docente, que narrou:

> Ano passado foi muito difícil, pensei até em desistir. A turma que eu peguei eram 15 alunos no "Terço da Jornada", porque eram repetentes. Então, tinha dias que eu chorava em casa e chorava, porque eu parava e pensava na situação deles [alunos] de não querer nada com a vida (Narrativa da professora Fábia, 20/02/2020).

Os múltiplos acontecimentos que surgem nos primeiros anos da profissão docente, no processo de socialização profissional, parecem ser importantes para a continuidade ou o abandono da profissão. Tanto que, pela narrativa da professora

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Fábia, suas primeiras experiências na docência reverberaram em sua subjetividade, desencadeando emoções, gerando outros tantos estados de ser e estar, levando ao questionamento quanto à continuidade ou ao abandono do magistério.

Em uma pesquisa longitudinal desenvolvida por Goodson (2019) e apresentada no livro *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*, entre as quais envolveu professoras iniciantes nos dois primeiros anos da docência, o autor identificou que "[...] acompanhando-os pelos primeiros dois anos de docência, vimos esses professores se esforçarem para definir seu(s) novo(s) papel(papéis) e contextos e para se perceberem como professores no cenário da faculdade comunitária" (GOODSON, 2019, p. 146).

As professoras iniciantes participantes desta pesquisa, não se mostraram indiferentes a essa perspectiva, já que revelaram preocupação em constituir a sua profissionalidade e um perfil de ser professora ainda no início da carreira docente. O que também foi reforçado por suas narrativas e durante os encontros que com elas tivemos no cotidiano escolar.

A narrativa no processo de *pesquisaformação*, parece-nos ser um dispositivo potencial de formação, reflexão e construção de saberes e conhecimentos que vão configurando o ser e aprender a ser professora iniciante mediada pelas experiências de narrar o que lhes acontecem, e como encaram esse acontecimento na vida que dá significação e sentido que se revela por meio de contar o que fez, o que pensa e o que está refletindo. Tal como conseguimos perceber durante a escrita narrativa que fomos registrando em nosso diário, do que nos narravam as professoras iniciantes durante as conversas no cotidiano escolar. Cabe-nos salientar uma citação elucidativa desta questão, qual seja, de que:

> As narrativas escritas nos oferecem a oportunidade de trabalhar sobre essa questão das experiências fundadoras que, em boa parte, são constituídas pela narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que pressupomos não estar aí por acaso. O trabalho sobre esses microacontecimentos da vida permite destacar as componentes de uma vivência que se transformaram em experiência (JOSSO, 2010, p. 214).

Portanto, os acontecimentos que se processaram na vida e na profissão das professoras iniciantes ao passarem em suas inserções profissionais no processo de socialização da profissão constituíram de uma singularidade da qual foi tecida à luz das experiências do se fazer e viver a profissão, do estar em contato com uma realidade e enfrentar os percalços e as conquistas da consolidação do *status* profissional, bem como dos aprendizados e das marcas que esses movimentos conseguiram lhes trazer como fundantes para se tornarem professoras, mesmo em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

situações e modos que não tenham sido as que esperavam ou que passaram a se consolidar em conquistas do que queriam.

Do mesmo modo, não podemos nos furtar de deixar claro que os processos de socialização profissional com que as professoras iniciantes passaram ao se inserirem no contexto de trabalho, foi constituído de um teor de desvalorização profissional, pois passam a ser vistas mais como uma ocupação de atividades no "Terço da Jornada" – no lugar daquela professora que está gozando desse direito legal que lhe foi assegurado – enquanto as professoras iniciantes, tiveram que desenvolver o seu trabalho às custas do que lhes foi possível ter de oportunidades para, então, "conquistar" uma vaga de emprego como professoras contratas, o que aponta para um outro *status* de mobilidade profissional com um pouco mais de durabilidade e prestígio. A esse respeito, é válido reforçar que:

> É nesse quadro de trabalho escolar, permeado por processos de desqualificação e de intensificação do trabalho, que o professorado em início de carreira se insere, tendo que enfrentar diferentes desafios inerentes ao exercício da profissão e, ao mesmo tempo, sendo desafiado e impulsionado a agir dentro das regras, como as preconizadas pelas políticas regulatórias (ILHA; HYPOLITO, 2014, p. 107).

De um lado, eis o aprender uma profissão com a realidade que se apresenta e com o que lhes foi dado de oportunidades na construção de um campo profissional, de outro, a desvalorização e condições precárias de ser e aprender a ser docente, com cargas horárias várias, muitas turmas e um constante movimentar-se entre as muitas disciplinas, vários alunos e escolas. E, assim, são os processos de socialização de professoras iniciantes com que nesta *pesquisaformação* nos foi possível perceber, numa dada realidade, em um dado tempo e em um contexto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do momento em que vivemos e estamos. E que vai diferenciando-se de um tempo e sociedade para o outra.

Lições deixadas ou da incompletude de uma formação

Ao desenvolvermos a *pesquisaformação*, entremeada com as articulações discursivas expressas nas narrativas e das experiências das professoras iniciantes, chegamos às seguintes provocações reflexivas: como se socializam as professoras iniciantes? Que experiências lhe pareceram significativas e como as revelam nos primeiros anos da docência?

A sensação de "conquista" foi a que nos transpareceu bem visível durante nossas conversas e no modo como revelaram as professoras iniciantes em relação às

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

diferentes aprendizagens que conseguiram ter e construir, além da inserção no cotidiano profissional nas escolas que foram determinantes para conseguiram estar como professoras no momento atual.

Uma das questões que na realização deste estudo ficou latente para nós: o modo como as professoras iniciantes foram se socializando caracterizou-se em um contexto de desprofissionalização do ofício docente, já que tiveram que "passar" primeiramente pela experiência de serem professoras do "Terço da Jornada", para poder mostrar o seu trabalho, tendo a possibilidade de serem contratadas em um regime temporário, sujeito a renovação contratual a cada ano, também de caráter precário.

Pelas narrativas das professoras iniciantes participantes da *pesquisaformação*, foi possível percebermos a ideia de "conquista" do campo profissional, mediada pelos processos de socialização no cotidiano escolar por meio das atividades pedagógicas e didáticas no "Terço da Jornada" em diferentes turmas e escolas.

As experiências pedagógicas e de aprendizagem da profissão docente mostraram-se através das conversas que tivemos com as professoras iniciantes e do acompanhamento da *pesquisaformação* em que mergulhamos no cotidiano escolar, um modo específico e singular de socialização profissional no contexto educacional, o que certamente poderá se diferenciar de outros modos de socialização no campo da educação, e por outras professoras iniciantes ou experientes.

Além do mais, os acontecimentos pelos quais foram tecidos nas experiências de socialização profissional nas escolas pelas docentes iniciantes, demarca um tempo histórico, um entendimento de políticas, educação, cultura e sociedade pelas quais estão se consolidando no momento atual, que outrora tinha outras dimensões e experiências, e que, certamente se diferenciarão futuramente de outras tantas experiências que estão porvir no tema da socialização profissional.

Tanto é assim, que em uma pesquisa desenvolvida com professoras iniciantes na mesma cidade, há 5 anos atrás, feita por Morais (2015) evidenciou que as docentes participantes do estudo não tiveram uma socialização profissional com os mesmos moldes, em se tratando de desenvolver atividades no "Terço da Jornada", o que reflete no contexto atual, relacionando-se ao cumprimento da lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN) nos últimos anos no Brasil, no Maranhão e na cidade de Caxias, onde a presente *pesquisaformação* foi realizada. Portanto, há uma mudança crucial nas políticas educacionais e nos processos de socialização de professores e professoras no cotidiano das escolas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Embora todas as professoras iniciantes, participantes do presente trabalho, tenham passado pela experiência como docentes no desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas no "Terço da Jornada", foi possível compreender que cada uma teve um modo singular e subjetivo de viver a experiência de ser professora, e de saber lidar com as mudanças, expectativas, desejos e emoções que perpassaram o início da carreira docente e o aprender a ser professora.

O entrelaçamento entre a construção das narrativas escritas de experiências pedagógicas com as conversas no cotidiano e a participação das professoras iniciantes no processo de reconstrução narrativa com os pesquisadores no processo de *pesquisaformação* mostraram-se como uma potência criadora e fundamental na construção do conhecimento científico, mas não somente isso, aprendemos outras formas de compreender e interpretar a educação, o ser professora e o produzir conhecimentos coletivamente, mediados pela reflexão, conversação e imersão no cotidiano escolar.

Nas narrativas das experiências pedagógicas, de formação e profissionalização das professoras, portanto, acreditamos emergir outros tantos saberes, reflexões e modos de pensar os processos de socialização profissional com professoras iniciantes no cotidiano escolar, podendo servir como subsídios para pensarmos outras tantas lógicas e modos com que acontecem essa socialização na sociedade contemporânea. Questões essas, fundamentais para compreendermos e criarmos propostas de formação de professores e professoras, políticas públicas na área, e dispositivos potenciais de transformação da realidade em se tratando de menos conflituosa como substanciais para o aprimoramento e melhoria da qualidade da educação e da inserção profissional de futuros professores e professoras que escolhem a docência como vida e profissão.

Notas

[1] Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e que faz parte da tese de doutorado em educação em desenvolvimento do segundo autor deste artigo, orientado pela primeira autora.

[2] Neste texto, utilizamos o termo "professora" no feminino pelo respeito ao gênero, porque foram professoras que fizeram parte desta pesquisa e pelo fato de que a maioria das profissionais que estão no magistério são mulheres.

[3] A junção de duas ou mais palavras como o termo pesquisaformação e outras utilizadas neste texto, trata-se de uma escolha política, teórico-metodológica e epistemológica que fizemos, buscando dar outras tantas significações que extrapolam o modelo clássico de ciência e produção do conhecimento científico. Assim o fizemos adotando também os princípios dos estudos nos/dos/com os cotidianos, como faz Oliveira (2012).

[4] Na acepção dos referidos pesquisadores, as palavras-conceito pesquisa e formação vêm lado a lado ou articuladas por hífen. Inspirados nesta tradição e também dos estudos dos/nos/com os cotidianos, temos usado

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

no nosso grupo de pesquisa, sendo a primeira autora deste artigo a coordenadora e o segundo autor um dos integrantes, conforme expresso ao longo do presente texto e justificado na segunda nota, *pesquisaformação*. Esclarecemos, entretanto, que quando fizermos referência à produção dos autores manteremos o uso do hífen.

[5] Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008) (BRASIL, 2008) (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). O Parecer no. 9 de 2009, do Conselho Nacional de Educação detalha a organização do trabalho docente, prevendo o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE). "O HTPC é o horário destinado ao encontro entre os seus pares da unidade escolar, momentos de formação na escola, movimentos de troca dos docentes, reunião pedagógica; o HTPLE consiste no período em que o docente escolhe atividades fora da instituição escolar que possam ampliar seus conhecimentos" (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p. 1167).

[6] A professora Fábia trabalhou por um ano em uma escola da rede privada de ensino, mas nos informou que é completamente diferente a organização do ensino, o perfil dos alunos e as múltiplas questões que envolvem a estrutura, condições de trabalho e o próprio universo cultural das crianças, já que a escola em que atua fica situada em uma região periférica da cidade, e a maioria de seus alunos são oriundos de filhos da classe trabalhadora e com baixo poder aquisitivo e econômico.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In*: BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (org.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 jul. 2020.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores*: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575114698. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01161.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf. Acesso: 07 jul. 2020.

ESTRELA, Maria Teresa. *Profissão docente*: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução de Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781/661. Acesso: 09 jul. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão de Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORAIS, Joelson de Sousa. *A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes:* tramas e desafios do aprender e ensinar. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISSERT.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191. Acesso em: 11 jul. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. Revisão da tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Produzir e compartilhar: a produção de professores da educação básica no YouTube

Producing and sharing: the productions of basic education teachers on YouTube

Producir y compartir: la producción de profesores de la educacaión básica en YouTube

Simone Lucena[*]
Gersivalda Mendonça da Mota[**]
Sandra Virginia Correia da Andrade Santos[***]

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que buscou compreender as possibilidades de utilização do YouTube na educação, envolvendo uma proposta de criação e cocriação de vídeos, junto aos professores da educação básica. A metodologia utilizada foi a pesquisa-formação, a qual requer do pesquisador uma implicação com os sujeitos e com os dispositivos da investigação. Nesse sentido, foi criado um dispositivo autoral de formação continuada docente, a oficina "Possibilidades do uso da rede social YouTube na educação". A pesquisa-formação tem como aporte teórico Josso (2010), Macedo (2009, 2010) e Santos (2014). Os dispositivos para levantamento de dados foram: observação, diálogo com os participantes e diários de campo. Como resultado, verificou-se que nem todos os professores se apropriaram da dinâmica de criação e/ou cocriação de vídeos, bem como do compartilhamento de suas produções. Alguns demonstraram insegurança e resistência. Dessa forma, concluímos que a ausência de práticas autorais e dinâmicas, por parte dos professores envolvidos, está relacionada principalmente a dois fatores: dificuldades de imersão na cibercultura e de disponibilidade para a realização de atividades de formação continuada, pois as políticas educacionais, seja no nível municipal, estadual ou federal, não têm possibilitado que os professores tenham disponibilidade para realizar sua formação continuada.

Palavras-chave: autoria; cibercultura; educação básica; formação docente; YouTube.

Recebido em: 30/07/2020 – Aprovado em: 06/04/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.11466

[*] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe / *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho. Líder do ECult - Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas digitais. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1636-7707. E-mail: sissilucena@gmail.com
[**] Graduada em História pela Universidade Tiradentes. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7764-5144. E-mail: historiagerssyn@hotmail.com
[***] Graduada em Letras e mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0129-056X. E-mail: sanlitera@yahoo.com.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This paper is the result of a research that sought to understand the possibilities of using the YouTube social network in education, involving a proposal of creation and co-creation of videos, together with teachers of basic education. The methodology used was the research-training, which requires the researcher an implication with the subjects and the research devices. In this regard, an authorial device for teacher training was created, the workshop "Possibilities of using the YouTube social network in education". The research-training has as theoretical contribution Josso (2010), Macedo (2009, 2010) and Santos (2014). As data collection device, observation, dialogue with the participants, and field journal were used. As a result, it was verified that only one teacher had already appropriated the dynamics of creation and/or co-creation of videos, as well as the sharing of their productions. The other ones demonstrated insecurity and resistance. In this way, we conclude that the lack of construction of authorial practices and dynamics by the teachers involved is mainly related to two factors: difficulty in cyberculture immersion and availability for continuing education activities, since educational policies, whether at the municipal, state or federal levels, have not made it possible for teachers to be available to carry out their continuing education.

Keywords: authorship; cyberculture; basic education; teacher training; YouTube.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación en la que se tuvo como reto comprender las posibilidades de utilización de la página web de red social YouTube en la educación, involucrando una propuesta de creación y creación conjunta de vídeos, junto a los profesores de la educación básica. Se utilizó la metodología investigación-formación, la cual requiere del investigador implicarse con los sujetos y con los dispositivos de la investigación. En este sentido, se creó un dispositivo de autoría propia de formación continua docente, el taller "Posibilidades del uso de la red social YouTube en la educación". La investigación-formación tiene como aporte teórico Josso (2010), Macedo (2009, 2010) y Santos (2014). Como dispositivo de búsqueda de datos se utilizó la observación, diálogo con los participantes, y diarios de campo. Como resultado, se verificó que no todos los profesores se apropiaron de la dinámica de creación y/o creación conjunta de vídeos, bien como no compartieron sus producciones. Algunos demostraron inseguridad y resistencia. De esta forma, concluimos que la falta de construcción de prácticas de autoría y dinámicas, de parte de los profesores involucrados, se relaciona principalmente a dos factores: dificultad de inmersión en la cibercultura y de la disponibilidad para la realización de actividades de formación continua, pues las políticas educacionales, tanto en nivel municipal como los niveles estadual o federal, no les posibilitan a los profesores que tengan disponibilidad para realizar su formación continua.

Palavras-clave: autoría; cibercultura; educación básica; formación docente; YouTube.

Introdução

O atual contexto sociotécnico tem possibilitado mudanças nas formas de agir, pensar e produzir informações no cotidiano dos praticantes culturais, os quais realizam, cada vez mais, diversas atividades com seus dispositivos móveis na palma da mão, especialmente, os *smartphones* e *tablets*. Nesse sentido, por meio da disseminação das tecnologias móveis digitais ou "tecnologias nômades" como denomina Silva (2013), passou-se a ter outras formas de se comunicar, de produzir e de se relacionar com pessoas de diferentes lugares, pois essas tecnologias potencialmente "reinventam espaços urbanos como ambientes de multiusuários, significando que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

é possível se comunicar com indivíduos que não estão presentes fisicamente, ao mesmo tempo em que se move pelo espaço físico, que é também habitado por outras pessoas" (SILVA, 2013, p. 283).

Diante desse cenário social e tecnológico emergente, bem como das práticas desenvolvidas nos mais variados espaços, inclusive nos educativos, em que os recursos digitais estão cada vez mais presentes, essa pesquisa propõe compreender as possibilidades de utilização da rede social YouTube por professores da educação básica, com finalidades pedagógicas, uma vez que os vídeos criados e compartilhados nesta rede social fazem parte cotidianamente dos praticantes culturais em contextos diversos. Para chegar ao objetivo traçado, parte-se da concepção de um sujeito construtor de uma cultura, a qual é construída a partir do desenvolvimento de sua prática, de sua maneira de pensar e de agir no mundo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-formação, metodologia justificada pelo fato de situar-se numa perspectiva de compromisso e de implicação dos pesquisadores com suas práticas, permitindo mudanças individuais e/ou coletivas.

Desse modo, ao fundamentar-se no contexto da pesquisa-formação de Macedo (2009, 2010) e Josso (2010), esta pesquisa consubstancia-se nas contribuições dos autores citados para a formação do professor-pesquisador de modo a não gerar um engessamento das rígidas posições teóricas e encaminhamentos metodológicos que destituem a condição de praticante diante da ação em que se encontra imerso. Sendo assim, o pesquisador se encontra inserido em toda a pesquisa como sujeito, a fim de que ele também venha a desfrutar da experiência de toda a atividade desenvolvida, constituindo-se como um indivíduo aprendente.

Na mesma perspectiva, têm-se as ideias de Macedo (2009), o qual afirma que esse tipo de pesquisa valoriza as práticas, o saber-fazer plural, produzido pelos sujeitos autorais e permite sair do instituído para achar o imprevisto, a ousadia produzida pelo sujeito praticante. Ao ir a campo para fazer as observações, o pesquisador deve se despir dos seus próprios conceitos e estar aberto ao que está posto por meio das práticas cotidianas dos professores e da realidade. Portanto, os sujeitos de uma pesquisa-formação são ativos em todo o processo de formação, pois desenvolvem uma cultura por meio de seus atos sociais, são instituídos da ordem sociocultural e são construtores ativos, direcionados a outras possibilidades (MACEDO, 2009). Ainda de acordo com este autor, os sujeitos são peças importantíssimas para caracterizar a pesquisa, sendo cada fala de extrema importância, pois produzem sentidos e significados. Sem o sujeito, sem a sua voz, seria impossível desenvolver uma pesquisa-formação.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nesse sentido, esta investigação apresentou-se como uma caminhada em conjunto com outros em busca do ponto de vista do outro para interpretar suas realizações. Macedo (2010) defende que as formas de construção do conhecimento originadas da vida do cotidiano escolar são significativas para pensar, dado o conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornecem os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam.

Macedo (2010) enfatiza ainda que, nesse tipo de pesquisa, os atores socais instituintes da ordem sociocultural a ser compreendida não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; suas ações e suas racionalidades são percebidas como estruturantes, em meio às estruturas socioculturais que, em muitos momentos, recursivamente, os configuram. Desse modo, o pesquisador é ativo em todo o processo, sendo objeto e sujeito da pesquisa. Assim, ao mesmo tempo, reflete a própria prática e aprende, conforme desenvolve a pesquisa. Ou seja, aprende enquanto pesquisa e pesquisa enquanto aprende. Esse movimento é muito importante para que o professor tenha contato com outras práticas e experiências, as quais podem servir de ensinamentos para que, posteriormente, ele venha a atuar de maneira a seguir, ou não, os exemplos vivenciados. Trata-se de um momento de aprendizagem e reflexão de suas ações e práticas (MACEDO, 2010).

Portanto, pretendeu-se trilhar uma pesquisa embasada nos fundamentos de "um rigor outro" que consiste em problematizar, questionando as formas de pensamentos constituídas e normatizadas. Para Macedo (2009), fazer pesquisa com "um rigor outro" coloca o pesquisador na formação experienciada, numa mútua relação entre os saberes científicos, as práticas e seus entretecimentos ou hibridismo, mediante o cultivo de uma epistemologia plural, crítica e emancipacionista, dando ênfase aos saberes outros: os saberes não acadêmicos, as experiências e o cotidiano. Outrossim, essa forma de fazer pesquisa permite a construção de dispositivo ou dispositivos para serem desenvolvidos junto aos sujeitos da investigação. Por dispositivo, Ardoino (2003, p. 80) define "uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto". Ou seja, entendemos que dispositivo é tudo aquilo que produzimos, criamos ou cocriamos para melhor conhecer e interagir com os sujeitos e objetos da pesquisa. Sendo assim, a experiência dos atores sociais possui legitimidade própria, pois as pessoas produzem suas ordens sociais, de onde brotam saberes e experiências. Desse modo, é no campo, e a partir dele, que toda a pesquisa toma forma, tudo é desenvolvido pensando na realidade posta e não na já instituída previamente, pois parte do contexto real e das suas necessidades.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para Macedo (2010), o método requer grande dispêndio de tempo para o pesquisador aproximar-se daqueles para os quais ele pode não ser familiar. Porém, nesse tipo de pesquisa, é o objeto de estudo que vai fornecer uma decisão quanto à quantidade de tempo e à dimensão do período de observação, além do grau de envolvimento necessário. Partindo desse pressuposto, portanto, urge a necessidade de uma formação adequada e continuada para que os professores possam adquirir competências que lhes permitam fazer uso das TDIC em sala de aula, numa perspectiva de construção do conhecimento. A partir dessa constatação, propôs-se um dispositivo formativo, na perspectiva de oficina, intitulado "Possibilidades do uso da rede social YouTube na educação", a fim de conhecer como os professores fazem uso do YouTube, bem como lhes apresentar outras potencialidades do site de rede social, como, por exemplo, a criação de um canal próprio para armazenar os vídeos favoritos, bem como a criação, cocriação e socialização de suas produções.

O olhar cuidadoso é uma das principais características desse tipo de pesquisa, pois, conforme afirma Macedo (2010), é necessário um esforço incessante para analisar a realidade como está sendo apresentada, com todas as impurezas, de modo que a pesquisa não consista em apenas observar e registrar fatos. Sobre esse assunto, Santos (2014) descreve que a pesquisa-formação na contemporaneidade se atenta para a relação entre história de vida, formação inicial e continuada, tal como a aprendizagem construída ao longo da carreira e do exercício da sua profissão, onde o docente interage e aprende com estudantes e pares. Contudo, cabe ressaltar que não foi sempre assim, pois até metade do século XX a ênfase era para a formação inicial direcionada apenas para a aprendizagem. Portanto, conforme afirma Santos (2011), para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam contempladas nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam reconhecer a sua alteridade, sentindo-se envolvidos em uma produção coletiva, dinâmica e interativa, rompendo com o espaço tempo. Eles precisam entender e conhecer a importância de suas produções.

Desse modo, precisa-se dar ênfase à formação atual, pensando nas possibilidades e transformações sociais, não somente ao que está posto. Ribeiro (2015) afirma que pensar a formação docente no contexto atual nos remete, de alguma forma, às grandes transformações sociais em todos os setores da contemporaneidade, em função das práticas interativas e da consequente cultura participativa que se prolifera em função das tecnologias digitais e do advento da hipermobilidade e da ubiquidade possibilitadas pelos dispositivos móveis. Tudo isso foi levado em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

consideração ao se construir a proposta da oficina "Possibilidades de uso da rede social YouTube na educação" como dispositivo formativo e de pesquisa.

Materiais e métodos

Na contemporaneidade, ao se estar imerso em uma nova cultura, ou melhor, na cibercultura, entende-se que as pessoas estão cada vez mais conectadas em rede e gastam parte do seu tempo em ambientes plurais e virtuais. Assim, uma vez que as pessoas estão cotidianamente inseridas nesses ambientes e, em contato constante com todo tipo de conteúdo de que precisam para as mais variadas práticas sociais, questiona-se como os professores podem utilizar-se de tais dispositivos de maneira a contribuir para o desenvolvimento de suas aulas e, consequentemente, para uma melhor aprendizagem de seus alunos.

Partindo desse questionamento e entendendo que o site de rede social YouTube dispõe de possibilidades para criar e cocriar materiais audiovisuais por meio de adequação, reaproveitamento, edição e reedição, propiciando a apresentação de uma série de conteúdos de qualidade, essa investigação buscou compreender e apresentar as possibilidades do site de rede social Youtube para a educação básica. Desta forma, têm-se como questões norteadoras da pesquisa como os professores fazem uso da rede social YouTube e quais suas possibilidades de utilização, de modo a potencializar práticas autorais a partir do que a própria rede social disponibiliza.

Para o levantamento das informações iniciais, as quais seriam fundamentais para o desenvolvimento desta proposta, fora feita uma conversa no campo da pesquisa com os possíveis participantes e, após este diálogo, os mesmos responderam a um formulário on-line para composição de outros dados importantes para o processo investigativo. Essa conversa ocorreu de forma individual no próprio ambiente escolar, durante os intervalos e horários vagos, tanto na sala dos professores, quanto nos corredores e espaços coletivos. Durante as observações na escola, desenvolveu-se maior aproximação com os professores no intuito de conhecê-los e promover maior aceitação da pesquisadora no cotidiano escolar. Nesse sentido, durante os intervalos entre as aulas, era comum conversar sobre variados assuntos educativos, tais como: cumprimento de calendário escolar, planejamento das aulas, semana de avaliação, conteúdos, dificuldades enfrentadas pelos docentes, recursos tecnológicos oferecidos pela escola e suas funcionalidades, entre outros.

Assim, foi necessário imergir no campo de pesquisa durante dias e horas, pois enquanto estavam na escola, os professores tinham horários a serem cumpridos e,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

por isso, nem sempre podiam dar total atenção ou dispor de horas para conversar sobre a pesquisa. Essa imersão no próprio campo da pesquisa, especificamente no momento dos intervalos na sala dos professores, fora de fundamental importância para ganhar a confiança dos professores, pois, estando entre eles, foi possível perceber que pareciam mais à vontade para demonstrar seus sentimentos sobre a escola, a educação e sobre os recursos que já faziam uso nas suas práticas de sala de aula. Outrossim, ressalta-se que esse contato inicial da pesquisa, além de promover a aproximação entre pesquisador e participantes, foi pensado com dois intuitos: apresentar a pesquisa, seus objetivos e sua relevância; e identificar os usos que os próprios professores já faziam da rede social YouTube.

Durante este período de contato direto no *locus* escolhido para a pesquisa, o Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima, localizado na cidade de Itabaiana, SE, os professores demonstraram interesse em participar e colaborar, no entanto faltava a disponibilidade de tempo para fazer parte da Oficina. Essa impossibilidade poderia comprometer o desenvolvimento da proposta, contudo, uma das professoras demonstrou maior disponibilidade para participar e informou que, por estar atuando como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto de Carvalho, em Itabaiana, SE, poderia participar da formação e, inclusive, convidaria os demais professores. Assim, por intermédio dessa professora participante, foram convidados os professores do Pibid para participarem da oficina sobre YouTube na educação, delineando novos espaços e participantes. Desse modo, consolidaram-se como sujeitos da pesquisa duas professoras do Colégio Estadual Nestor Carvalho Lima, no município de Itabaiana, e três professores das escolas municipais da mesma cidade, os quais faziam parte do Pibid no período de 2014 a 2018.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como foco a formação docente, decidiu-se então utilizar como metodologia para sua realização a pesquisa-formação, pois possibilita contemplar e atender às perguntas da pesquisa e aos objetivos elencados. Essa escolha se dá por esta metodologia levar em consideração o sujeito e a sua formação, seja ela inicial ou continuada, considerando o seu cotidiano e a sua prática, as vivências e experiências que contribuem para sua própria formação. Para tal, fora desenvolvido um dispositivo autoral, uma oficina de quarenta horas, realizada no laboratório de informática da Universidade Federal de Sergipe, Campus Alberto Carvalho, onde foi possível compartilhar conhecimentos sobre os usos já presentes nas práticas dos professores, bem como possibilidades outras

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de utilização do site de rede social YouTube na educação, como, por exemplo, o desenvolvimento de um canal no próprio YouTube, em que o professor passaria a produzir e postar os seus próprios vídeos, podendo compartilhar esses materiais com os alunos e demais professores.

Análises e resultados

Esta pesquisa tratou-se de uma imersão no contexto das práticas escolares, tentando identificar o uso da rede social YouTube pelos professores, bem como dissolver com os próprios professores outras possibilidades de uso pedagógico. Durante o processo, foi necessário inserir-se no ambiente da escola com olhar plural acerca do processo formativo, sendo sujeito e autor praticante da pesquisa, inserindo-se nas reflexões.

Em meio às primeiras observações no campo, identificou-se que, das cinco professoras, duas já utilizavam o site de rede social YouTube para fazer suas pesquisas em casa, baixar o arquivo e apresentar o conteúdo via televisão na sala de aula. A escola dispunha de internet, entretanto, nem todos os dias funcionava adequadamente. Assim, optava-se por baixar em casa no *pendrive* para expor o vídeo no televisor da escola, evitando, assim, contratempos. Os professores relataram também que, apesar de possuir laboratório de informática e rede Wi-Fi, essa rede não possuía velocidade adequada para atender a toda a comunidade escolar. Outro aspecto relacionado às tecnologias era o fato de a escola não possuir funcionários para solucionar os problemas existentes. Desta forma, quando havia algum problema nos equipamentos, era necessário solicitar agendamento com o técnico à Diretoria Regional de Educação do município (DRE-03), um processo demorado, pois, segundo a professora da escola, só havia um técnico para atender todas as escolas da DRE-03, a qual administra 15 escolas.

Após o levantamento da realidade escolar, ficou constatado que a escola não possuía as condições de infraestrutura tecnológica adequadas para a realização do curso para formação de professores. Por esta razão o curso foi realizado nas dependências da Universidade Federal de Sergipe – Campus Professor Alberto Carvalho.

Como afirmado por Macedo (2010), a pesquisa se desenvolve dentro do campo e não fora, pois, para compreender as perspectivas dos entrevistados, é necessário um mergulho com todos os sentidos para perceber detalhes sutis aparentemente imperceptíveis. Alguns professores ao iniciar o curso apontaram que já conheciam o site de rede social YouTube e que consideravam os muitos vídeos interessantes,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

com assuntos variados e aos quais costumavam utilizar, mas não em sala de aula. A professora B afirmou que:

> Inúmeras vezes uso o YouTube para pesquisar conteúdos escolares, receitas de bolo e de sobremesas, como fazer tarefas e usar determinados equipamentos, aqui também buscamos receitas caseiras para qualquer problema de saúde, é fantástico a utilidade e variedade de coisas que encontramos aqui (PROFESSORA B).

Nesse processo de diálogo, os docentes também ressaltaram a necessidade de saber escolher o vídeo, bem como a necessidade de orientar os alunos a fazer escolhas quanto ao uso desses em suas pesquisas diárias. Além disso, no que diz respeito à importância do uso das TDIC na educação, a professora B entende que o uso delas é de fundamental importância para incentivar a participação dos alunos e inseri-los no contexto de construção da aprendizagem. Ressalta ainda que esses alunos já estão inseridos no contexto cibercultural e são imersivos no que diz respeito às redes sociais. Para ela, é perceptível que eles usam o tempo todo: "Se pudéssemos desenvolver projetos escolares em que articulássemos os conteúdos pedagógicos às TDIC, sei que teríamos bons resultados e aceitação da maioria dos alunos", afirma.

Questionamos sobre o motivo que impede os professores e a escola de articularem projetos pedagógicos associados ao uso das TDIC, obteve-se o seguinte relato da professora C:

> Seria necessário que os professores tivessem uma formação para que eles pudessem melhor desenvolver ideias e executá-las, a fim de trazer melhores resultados, muitas vezes a falta de familiaridade sobre o uso e o desconhecimento das possibilidades de uso para a educação inibe a aplicabilidade em sala de aula, acredito que o professor não se sente entusiasmado em utilizar algo que ele não tenha segurança (PROFESSORA C).

Durante o período de observação, ficou evidente que os professores participavam de redes sociais de forma imersiva no seu cotidiano social; entretanto, não possuíam conhecimento mais aprofundado sobre suas possibilidades para a educação. A professora C afirma que:

> O uso da rede social, das TDIC, faz parte da nossa cultura e muito mais da cultura dos nossos alunos. Eles gastam parte do seu tempo com elas, assim como nós. Se desenvolvêssemos algo para atraí-los, tornando-os ativos em todo processo, sem dúvida, teríamos bastante aceitação.

Nesse momento, detectou-se que os professores da escola utilizavam o site do YouTube para atualizar seu conhecimento acerca dos conteúdos a serem ministrados em suas aulas, ou seja, eles o utilizavam como ferramenta de pesquisa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Além do site YouTube, também faziam uso de outros recursos como livros didáticos, revistas, entrevistas e jornais para ampliar seu repertório. Com a aplicação do formulário on-line, a fim de obter novas informações sobre o uso que estes faziam do YouTube em suas práticas, os cinco professores reafirmaram utilizar a rede social para pesquisa, muitas vezes levando os vídeos para aplicação em suas aulas, considerando-os como um importante e atrativo recurso pedagógico e promotor de maior possibilidade de fixação dos conteúdos.

Em contrapartida, essa realidade das práticas educativas sinaliza a presença recorrente de um uso passivo, já que o que mais há é a pesquisa sobre determinados conteúdos, os quais serão repassados transmissivamente aos alunos. Nesse sentido, embora considerem importante tanto para pesquisa pessoal quanto para suas aulas, com possibilidades de colaborar na aprendizagem, ampliar e fixar conhecimentos por meio dos conteúdos variados e disponíveis, há uma limitação significativa neste uso. Nas relações de sala de aula com os alunos, por exemplo, professores reconhecem que os alunos são conquistados por aulas e atividades diferenciadas, inclusive com uso de vídeo e celulares, entretanto, poucos professores se utilizavam dos recursos disponíveis.

Nessa pesquisa, portanto, especificamente por meio do formulário on-line aplicado aos professores envolvidos, percebeu-se que as práticas realizadas pelos professores, diante das possibilidades oferecidas pelo YouTube, ainda eram muito restritas, não se apropriando das suas potencialidades, principalmente como forma de apresentar novas linguagens, autoria própria e formatos diferenciados. Na prática, restringe-se à busca pela fixação de conteúdos e/ou a ampliação do conhecimento dos próprios professores para, ao final, passar para seus alunos.

Partindo desta análise, percebe-se que os professores desconhecem outras possibilidades oferecidas pela rede social YouTube e, inclusive, não há uma apropriação ampliada. Cada professor se utiliza de uma forma, enquanto alguns já conseguem baixar para, posteriormente utilizar, outros nem essa habilidade mínima possuíam. Esses dados foram importantes para repensar as atividades de pesquisa a partir das informações obtidas pelos instrumentos de coleta, os quais deixam claro que os professores desconhecem que no site de rede social YouTube eles também podem produzir, compartilhar e ser autores, não se identificando como a(u)tores, os quais, de acordo com Lucena e Pretto (2009), são pessoas que, ao mesmo tempo, produzem conteúdos e também atuam em redes.

Essa realidade se dá principalmente pela falta de formação continuada dos professores da educação básica que promova habilidades docentes diante dos dis-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

positivos tecnológicos digitais. Diante desse fato, comprovou-se a necessidade de desenvolver uma oficina para mostrar aos professores possibilidades outras, dentre elas a de autoria de vídeos do YouTube e de postagens e reflexões por meio dos comentários que podiam ser feitos pelos alunos. Essa apropriação fora buscada a partir da oficina "Possibilidades do site de rede social YouTube na Educação", com carga horária de 40 horas, cuja proposta buscava, dentre outras possibilidades, incentivar os professores a se verem como autores, criando, cocriando e publicando seus conteúdos na rede. Esse processo formativo não seria responsável apenas pela produção dos dados da investigação, mas pela constituição de um espaço de formação em que os docentes desenvolvem competências necessárias e adequadas para utilizar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Assim, para Santos (2014), a prática de formação é um lugar legítimo de formação e de aprendizagem significativa, não só referente ao pesquisador, como também a todos os participantes envolvidos nesse processo.

Ao perceber que o YouTube não era uma novidade para os professores, constatou-se a hipótese inicial de que a rede social que possibilita a criação e o compartilhamento de materiais audiovisuais já faziam parte do cotidiano dos professores, embora a maioria apenas consumia os materiais, o que demarca o desconhecimento das possibilidades plurais do site, já que não se viam como autores e coautores, apenas apreciadores de vídeos. Provavelmente, o uso passivo desses recursos audiovisuais na era digital se dá pela dificuldade de manusear o próprio computador, pois não sabiam postar, compartilhar, criar e alterar um perfil ou editar um vídeo produzido. Esse não domínio gera uma resistência, contribuindo cada vez mais para a passividade diante dos recursos tecnológicos.

Partindo dessa premissa, é importante destacar que o desenvolvimento do professor autor/criador e cocriador se constrói por meio de experiências no contexto escolar, nos espaços de formação, nas suas decisões de escolhas ao fazer um planejamento e definir tarefas e na sua prática diária. Isso se dá por meio de reflexão dos seus saberes, sejam eles existentes ou construídos. Porém, se não há processos formativos contínuos não há como os docentes se apropriarem dos dispositivos digitais que a cada dia se renovam e inovam suas possibilidades. Portanto, para Veloso (2014), a criação autoral pode ser identificada nas salas de estudos, onde os professores se debruçam para repensar e inovar a sua prática, como também nos espaços coletivos, ambientes físicos ou virtuais. Ele também identifica, em sua tese de doutorado, que durante o processo de autoria/criação os professores que usam a internet e os sites de rede social já possuem ações planejadas e que, no decorrer

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da pesquisa, recebem ajustes e com isso cocriam e criam etnométodos e táticas próprias, descobrem saídas e experimentam soluções. Eles fazem levantamento prévio, estabelecem provocações aos alunos, seguem a programação dos conteúdos e tentam atrelar o conteúdo à ação. Dessa forma, o processo de autoria/criação é inacabado, imprevisível, mutável, pois podem emergir novas práticas que podem potencializar outras criações. No entanto, em meio a essa perspectiva, percebe-se que os professores apresentam bastante ansiedade, provocada pelo desejo de produzir e, ao mesmo tempo, por depararem-se com a não compreensão das possibilidades e as dificuldades no momento da produção. Um exemplo disso se reflete na fala da professora B:

> Acho as possibilidades de autoria interessantes, mas não tenho muita paciência de ficar 'futucando', ainda mais quando estou pesquisando e a busca está muito lenta, eu saio e deixo lá, minha filha é que faz algumas coisas para mim quando preciso.

Dos cinco professores participantes da pesquisa, quatro possuíam um nível de conhecimento básico com relação às interfaces virtuais; eles sabiam pesquisar, porém não sabiam de outras possibilidades para poder realizar as atividades propostas na oficina. Uma das professoras dessa pesquisa, a professora A, é imersa na cibercultura, habita as redes sociais. Ela possui *blog*, Facebook e canal no YouTube. Os demais possuíam canal, mas não eram imersos, habitavam raramente esse espaço, não produziam, compartilhavam ou postavam e somente uma delas costumava comentar as publicações.

Diante dessa realidade, é importante destacar que, além da importância e da necessidade da formação continuada para aperfeiçoamento dos profissionais da educação, devemos atentar para a questão da usabilidade e da interface humano-computador, compreendendo os diferentes graus de dificuldade para pessoas com mais ou menos habilidades e competências para o manuseio. Assim, devemos atentar a todo o contexto referente às dificuldades apresentadas pelos professores e compreender que existem algumas competências necessárias para uma utilização efetiva e que a formação continuada pode ser muito útil para aperfeiçoar a prática com o uso das tecnologias. Como ficou evidente, no percurso da pesquisa, os professores reconhecem a importância das TDIC, mas se paralisam diante da primeira dificuldade encontrada quando acessam ou precisam realizar algo na internet, não insistindo, diante do primeiro problema que surge. Esse fato deixa clara a necessidade de se garantir o empoderamento docente ao fazer uso dos dispositivos tecnológicos contemporâneos, e isso só será possível com um percurso formativo contínuo e permanente.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A professora A já se apropriou disso. Produz vídeos ao fazer visitas a pontos específicos da cidade, tais como a feira de Itabaiana, o museu, os bairros próximos à escola, em visitas referentes ao projeto pedagógico "Cidade Espaço de Aprendizagem". Ela criou, cocriou e divulgou seu trabalho em outras redes, como Facebook e seu próprio blog pessoal. Parte dos seus projetos escolares já eram postados em seu blog. Assim, a professora produz vídeos e posta também em seu próprio canal do YouTube, incorporando em seus vídeos várias linguagens, como sons, imagens, escrita, hiperlinks, possibilitando o desenvolvimento de vídeos mais atrativos.

Algo também debatido pelos próprios professores participantes foi a importância de saber selecionar conteúdos no YouTube, uma vez que nele se encontram os mais variados tipos de vídeos, do mais amador ao mais bem produzido. A sugestão apresentada foi procurar vídeos de pessoas que já possuem uma carreira estabilizada em ramos específicos, a exemplo os autores de livros que produzem suas palestras e reproduzem explicações de suas obras já renomadas no mercado e que possuem públicos específicos. A professora B ressalta que:

> É preciso ter cuidados específicos com o conteúdo que foi selecionado para a sua pesquisa. Ao fazer uma pesquisa sobre o tema Independência Norte Americana, me deparei com vários vídeos e, ao visualizá-los, percebi que foram feitos por uma aluna do nono ano.

Não desmerecendo o conteúdo, mas a professora afirmou que esse vídeo, por não ter sido produzido por uma pessoa licenciada na área ou especialista, pode possuir informações desconexas. Além disso, as professoras destacaram a importância de verificar os comentários dos vídeos postados, pois através deles é possível avaliar o conteúdo e iniciar novas discussões, uma vez que cada comentário postado apresenta um perfil de discussão e viés variado de reflexão sobre aquele assunto, em graus diversos de complexidade. Além dessas percepções significativas sobre o YouTube, os professores também reconheceram a possibilidade de bloquear determinados comentários indevidos e/ou excluí-los, ampliando as possibilidades de uso.

Outra possibilidade reconhecida no percurso formativo foi a reedição dos vídeos. Permite-se fazer adaptações, reduzir, retirar cenas específicas, ou ampliar, incluindo outras, reeditando o conteúdo desejado como, por exemplo, adaptando para a idade específica, o que se configura uma cocriação. O professor, ao fazer esse processo, está fazendo uma nova produção com autoria própria e essa pode ser uma boa possibilidade para quem trabalha com educação básica, que exige cuidado com a faixa etária dos vídeos exibidos. Um exemplo de cocriação pode ser dado a partir

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do que fez a professora A, que desenvolveu vídeos incorporando conteúdos variados e fazendo a reedição de conteúdo, adaptando para a idade específica. Dessa forma, ela fez o diferencial em suas atividades e projetos, adaptando com criatividade.

Outrossim, após todo percurso de compreensão das práticas de criação, recriação, cocriação, adentrou-se na possibilidade de postagem. Para isso, o professor pôde selecionar o tipo da postagem que queria fazer, escolhendo entre compartilhar de três formas: a) para o público, quando todos podem visualizar a postagem; b) privado, quando apenas quem foi selecionado poderá visualizar; c) formato não listado, no qual só é possível a visualização pelas pessoas que receberam seu link. Nessa perspectiva, a professora C considerou o formato de publicação para o público o mais interessante: "Nesse tipo de postagem, todas as pessoas podem visualizar, curtir, comentar e promover uma maior reflexão do conteúdo. Quanto maior o número de visualizações, maior será a possibilidade de ampliar as discussões sobre determinados conteúdos". Ainda sobre a postagem, a professora A compartilha uma forma de divulgar e expandir os conteúdos: "Uma maneira de fazer o seu canal ter bastante visualizações é compartilhar o link da postagem em, no mínimo, três outras redes sociais da internet para fazer circular e ganhar maior visibilidade, curtidas e compartilhamento". Ela já desenvolve esse recurso, ao postar o mesmo conteúdo em seu Blog, no Facebook e agora no YouTube, amplia o alcance das suas produções e oportuniza a utilização por outros sujeitos.

Destarte, a realização da oficina possibilitou discussões teóricas sobre a pesquisa-formação e a educação, apresentando as possibilidades de uso do site de rede social YouTube e também o compartilhamento de experiências sobre a efetivação da mesma no espaço escolar. Momentos como esse são de fundamental importância para os professores da rede pública de ensino, pois juntos há uma efetiva troca de experiências e socialização das várias possibilidades de uso a partir de experiências concretas, criando redes de aprendizagem coletiva.

Discussões e conclusões

Por meio do ciberespaço, podemos realizar vários procedimentos sem a necessidade de deslocamentos físicos, tais como o pagamento de contas, a emissão de extratos e declarações, compras em lojas de qualquer lugar do mundo, entre outras atividades. Diante da amplitude destas formas de cibercultura, não estar inserido nessa realidade é simplesmente fazer parte de um mundo desconectado e sem redes on-line.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Neste contexto, os espaços educativos, também envolvidos com a cibercultura, passam a incorporar novas práticas, não apenas como fator motivacional, mas especialmente para apropriação dos professores, os quais já fazem uso tanto nas suas relações sociais quanto educacionais. Nessa perspectiva, tem-se o site de rede social YouTube, a partir do qual há a possibilidade de criação e cocriação, fato esse que contribui para o surgimento de autores de conhecimento, ou seja, pessoas que produzem com o propósito de construir novas aprendizagens e não apenas absorver informações, constituindo-se uma relação ativa dos sujeitos envolvidos em processos de produção, recriação e compartilhamento por meio das comunidades virtuais.

Nessa perspectiva, as possibilidades oferecidas com as tecnologias digitais são compreendidas como espaços multifacetados, com várias possibilidades de comunicação, interação, troca, produção e aprendizagem por meio de um universo de possibilidades que podem ser utilizadas a qualquer hora e em qualquer lugar, bastando apenas estar conectado (SANTAELLA, 2013). Sendo assim, no percurso da pesquisa, foram apresentadas várias possibilidades oferecidas pelo site de rede social YouTube, cabe então questionar: Qual é a maior dificuldade encontrada pelos professores? Por que eles (a maioria) não usam possibilidades múltiplas, limitando-se apenas ao uso passivo de algo pronto?

Para responder a estes questionamentos, não se pode pensar em inserir os novos recursos da comunicação na educação sem que seja garantida a qualidade do processo. Não se pode ter a ideia pura e simples de que esta ação promove uma nova educação e uma nova escola para o presente e futuro. Partindo dessa premissa, precisa-se, de fato, de uma integração mais efetiva entre a educação e a comunicação, o que só se dará se estes novos meios estiverem presentes nas práticas educacionais. A relevância de se desenvolver o ensino na rede social da internet se dá, principalmente, por sua capacidade de romper barreiras, reafirmando a aprendizagem que pode ocorrer em lugar e em espaços variados e em todo tempo, não exclusivamente em sala de aula. No entanto, para que isso seja possível, mais uma vez enfatiza-se a necessidade de uma formação continuada para os professores.

O professor do mundo contemporâneo deve assumir o ensino com o papel de mediador, adotando práticas interdisciplinares, conhecendo estratégias que o levam a ensinar e a aprender, promovendo uma compreensão crítica dos conteúdos com capacidade comunicativa para reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação. Para que isso seja possível, urge a necessidade de uma formação adequada e de políticas públicas que garantam a participação dos professores e o desenvolvimento de competências necessárias.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Percebe-se, portanto, nesta pesquisa, a necessidade de mudanças profundas nas estruturas das bases educacionais, de modo a ampliar as possibilidades de expressão, em que cada um pode se colocar de acordo com sua cultura e seu contexto, tendo o YouTube como importante possibilidade da expressão livre de modelo ou padrão pré-estabelecido. Nesse sentido, o professor poderá ser coordenador, orientador, aquele que vai oferecer estímulos e objetos a serem experimentados, proporcionando a aprendizagem.

Durante esta pesquisa, portanto, foi identificado que muitos professores não conheciam possibilidades diversificadas oferecidas pelo YouTube, já que a maioria se limitava a assistir aos vídeos on-line, mas alguns não sabiam como, por exemplo, baixar, copiar os vídeos e levá-los para a sala de aula. Além dessa possibilidade, outras como criar um canal, criar lista dos vídeos favoritos e organizá-los por tema na sua conta YouTube, também eram desconhecidas pelos professores. Diante disso, a oficina "Possibilidades do site de rede social YouTube na Educação", buscou utilizar-se de conteúdos teóricos e práticos para auxiliá-los na ampliação e na melhor utilização dos recursos disponíveis no site de rede social YouTube em suas atividades pedagógicas.

Ao descrever e refletir sobre o percurso da pesquisa, nota-se que apenas uma das professoras participantes da oficina conseguiu utilizar o YouTube para além de pesquisar e obter informações. Durante a oficina realizada, ficou evidenciado que a referida professora possui imersão na cibercultura, já sendo autora de blog e de perfis em redes sociais da internet. Por outro lado, mesmo tendo o domínio do YouTube, a oficina contribuiu para ampliação de seus conhecimentos, possibilitando que ela produzisse e compartilhasse novos vídeos em seu canal no YouTube e, inclusive, colaborasse para que outros professores se sentissem mais à vontade para utilização dessa rede social, numa relação de formar-se e formar ao outro.

Sabe-se, porém, que a realização de oficinas pontuais não é suficiente para preparar os professores que não possuem imersão nas culturas digitais para trabalhar com as TDIC em sala de aula. Para uma ampla e verdadeira inserção das tecnologias na educação, é imprescindível a formação continuada, conforme ressaltou-se anteriormente, uma formação que possa oportunizar ao professor a aquisição de letramento digital. Essa forma de letramento é muito mais do que simplesmente saber usar as funções básicas das tecnologias digitais ou acessar a internet. Estar letrado digitalmente inclui compreender as tecnologias e suas interfaces digitais não como consumidores de informação, mas essencialmente como produtores de saberes, culturas e conhecimentos compartilhados na/em rede. O professor com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

letramento digital entende que interagir na/em rede potencializa a troca de informações e a construção de conhecimentos coletivos e colaborativos.

Diante das constatações desta pesquisa, acredita-se que, para utilizarmos as possibilidades do YouTube e demais interfaces digitais na educação, é importante a garantia de professores fortalecidos e isso significa ter remuneração adequada que lhe possibilite realizar formação continuada sem sacrificar seu tempo de trabalho para seu aperfeiçoamento profissional. Isso pôde ser constatado quando muitos professores não puderam participar da oficina porque trabalham 60 horas semanais para conseguirem remuneração mais condizente com suas necessidades. Além disso, é necessário ter escolas fortalecidas com infraestrutura adequada não apenas em termos de materiais, de espaços físicos, tecnologias digitais e acesso à internet, como também no que se refere ao suporte tecnológico e ao corpo administrativo capaz de entender a necessidade de uma gestão que realmente se preocupe com todos os aspectos da escola, buscando manter as tecnologias sempre funcionando em condições adequadas e acessíveis ao professor da forma menos burocrática possível.

Referências

ARDOINO, J. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília, DF: Editora Plano, 2003.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si.* Tradução de Albino Pozzer, revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010.

LUCENA, S.; PRETTO, N. De L. As novas educações e os potenciais da TV e das redes digitais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. Sociedade, Cultura e educação: novas regulações. *Anais* [...]. Rio de Janeiro, RJ: Anped, 2009. v. 1. p. 1-16.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar*: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In*: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. *Um rigor outro:* sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, BA: Edufba, 2009. p. 75-126.

RIBEIRO, M. R. F. *A sala de aula no contexto da cibercultura*: formação docente e discente em atos de currículo. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, E. O. dos. *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora Santo Tirso, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SANTOS E. O. dos. *O que muda na Educação*. Entrevista para o programa Salto para o futuro. Série Cibercultura. 2011. Disponível em: https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-cibercultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em: 07 out. 2017.

SILVA, A. de S. Arte e tecnologias móveis hibridizando espaços públicos. *In*: PARENTE, A. (org.). *Tramas da rede*: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulinas, 2013. p. 282-297.

VELOSO, M. M. de A. *O professor e autoria no contexto da cibercultural*: Rede de Criação no cotidiano escolar. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Família e propaganda – imagem restaurada: um exercício de leitura de imagens

Family and advertising – restaured image: an exercise of image reading

Familia y propaganda – imagen restaurada: un ejercicio de lectura de imágenes

Ireno Antônio Berticelli[*]

Resumo

Este artigo é uma análise cultural da família, assim como ela é vista numa/pela propaganda de um modelo de automóvel. Insere-se na proposta dos Estudos Culturais (ECs), neste caso, com fins educativo-pedagógicos de leitura de imagens. O método de análise é predominantemente qualitativo, no sentido de que a verdade buscada se insere essencialmente no campo da interpretação e do ensaio crítico: prática corrente de método, nos ECs. Dentre as metodologias mais correntes nos ECs, escolhi a que Barker (2008) caracteriza como *abordagem textual*. A mesma autoridade deixa claro que a perspectiva teórica da semiótica ocorre normalmente em autores dos ECs, de modo que eu mesmo, neste estudo, faço incursões semióticas. O texto-imagem encerra ideologias e mitos – mito proposto por uma propaganda de fundo ideológico. A imagem se constitui num texto revelador de intenções/mensagens cuja significação é por ela mediada de modo complexo, numa dialética de mostrar e esconder, de dizer e silenciar, onde o poder se exerce em nome de uma vontade que se materializa na linguagem textual: uma fotografia. Trata-se do exercício da leitura de um texto não convencional, cuja presença é uma das características marcantes de nosso tempo: a imagem. Nela, lemos sobre um padrão cultural de família através de um modelo de automóvel, em que busco as forças de persuasão que a imagem exerce, na produção da subjetividade de uma família "restaurada".

Palavras-chave: leitura de imagens; leitura; imagem como texto.

Abstract

This article is a cultural analysis of the family as it is seen in an/through an advertising of a car model. It is inserted in the proposal of Cultural Studies (CS), in this case, for educational-pedagogical purposes of image lecture. The method of analysis is prevailingly qualitative, in the sense that the sought truth is essentially inserted in the field of interpretation and of the critic essay: a current practice of method, in the CS. Among the methods most frequent in the CS, I have chosen the one that Backer (2008) characterizes as *textual approach*. The same authority makes clear that the theoretical perspective or semiotics occurs normally in authors of CSs, so that myself, in this study, make semiotic inroads The image-text, in this case, contains ideologies and myths – the proposed myth by an advertisement ideologically based. The image is a discloser text of intentions/messages whose signification is mediated by it, in a complex way through a dialectical of to show and to hide, of to say and to mute, where

Recebido em: 12/05/2019 – Aprovado em: 15/04/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.*9437*

[*] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação: Ensino Superior pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado em Educação) e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde (Doutorado em Ciências da Saúde) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3498-9999. E-mail: ibertice@unochapeco.edu.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

the power is exerted in the name of a will that is materialized in textual language: a photography. This study is an exercise of lecture of a not conventional text whose presence is one of the most remarkable characteristics of our time: the image. In it we read about a family cultural pattern through a car model, in which I search for the forces of persuasion that the image exercises, in the production of the subjectivity of a "restored" family.

Keywords: image reading; reading; image as text.

Resumen

Este artículo es un análisis cultural de la familia, así como ella es vista en/por una publicidad de un modelo de coche. Se incluye en la propuesta de los Estudios Culturales (EC), en este caso, con fines educativo-pedagógico de lectura de imágenes. El método de análisis es predominantemente qualitativo, em sentido de que la verdade buscada se inserta essencialmente en el ámbito de la interpretación y el ensayo crítico: práctica común em los EC. Entre las metodologías mas comunes em los EC, elegí aquella que Backer (2008) caracteriza como *enfoque textual*. La misma autiridad deja claro que la perspectiva teórica de la semiótica ocorre normalmente em los autores de los ECs, de modo queyo mismo, em este estudio, hasgo incursiones semióticas. El texto-imagen, em este caso, contiene ideologias y mitos – el mito propuesto por uma publicidad ideológica. El método de análisis es predominantemente qualitativo, em sentido de que la verdade buscada se inserta essencialmente en el ámbito de la interpretación y el ensayo crítico: práctica común em los EC. Entre las metodologías mas comunes em los EC, elegí aquella que Backer (2008) caracteriza como *enfoque textual*. El texto-imagen, em este caso, contiene ideologías y mitos – el mito propuesto por uma publicidad ideológica. La imagen se constituye en un texto revelador de intenciones/mensajes cuyo significado es por ella mediada de modo complejo, en una dialéctica de mostrar y ocultar, de decir y silenciar, adónde el poder se ejerce en nombre de una voluntad que se materializaa en el lenguaje textual: aquí, una fotografía. Este estudio es un ejercicio de lectura de un texto no convencional cuya presencia es una de las características de nuestro tiempo: la imagen. En ella leemos a respecto de un estándar cultural de familia, a través de un modelo de coche em la que busco las fuerzas de persuasión que la imagen exerce em la productioón de la subjectividad de uma familia "restaurada".

Palabras clave: lectura de imágenes; lectura; imagen como texto.

Introdução

Passados mais de 22 anos da publicação do número da revista *Quatro Rodas*, da qual extraí uma imagem para realizar, em torno e a respeito dela, um estudo cultural, há de convir que as condições sociais e conceptuais de "família" sofreram grandes transformações, principalmente com a disseminação generalizada dos meios eletrônicos de informação como a internet e os artefatos como os computadores, os celulares, os *tablets* e outros *gadjets* semelhantes. Mesmo a TV digital trouxe profundas modificações ao acesso de informação. Com isto, o processo de homogeneização cultural, em alguns aspectos, se tornou uma realidade corrente. Mesmo assim, *mutatis mutandis*, a imagem que escolhi para análise não perdeu seu vigor informativo/deformativo/reformativo/performativo.

Na intencionalidade deste estudo, a metodologia lhe é constitutiva, ou seja, leva diretamente à compreensão das significações do signo, neste caso, uma fotografia,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

com seus elementos que a compõem. Os Estudos Culturais (ECs), havendo mesmo muitos "caminhos investigativos" (não raro até conflitantes) propostos pelos múltiplos autores que neles operam, a meu alvitre, mantém algumas características que são constantes. Assim, admitem a complexidade dos fenômenos/artefatos que analisam. Propõem-se a produzir conhecimentos com relevância social (PINA, 2003). Por outro lado, a pretensão de um estudo cultural nunca opera como se o conhecimento fosse neutro. É sempre um posicionamento político e ideológico. A ideologia, diferentemente do conceito marxista, é parte constritiva de todo discurso. Não é oculta em intenções escusas, mas "visível", como parte mesmo que caracteriza qualquer texto/discurso. É desta maneira que a ideologia é entendida por mim, neste texto. Barker (2008), importante nome, neste campo, confirma esta posição. Tal como em Stuart Hall (1972), a perspectiva que orienta os ECs é a articulação entre as preocupações teóricas com as inquietações concretas. E a questão da ideologia, ganha intensidade, sob a compreensão aqui defendida, quando os autores dos ECs começaram a dar sustentação argumentativa às suas produções com Michel Foucault. Assim, este estudo busca a articulação entre os valores meramente capitalistas com os valores sociais/familiares (as posições hierárquicas includentes e excludentes ocupadas pelos personagens da propaganda em análise). Na trama do pensamento deste artigo, pode-se identificar rastros de política cultural, mais uma característica teórico-metodológica dos ECs. Ou seja, a ordem em que se distribui o poder através do artefato (o automóvel) e os diversos personagens que completam o quadro analisado. São visíveis, nele, o poder do mercado articulando-se com a cultura popular e a quase veneração dos "carrões", tão ligados ao conceito de *status* social.

O estudo tem por objetivos:

a) fazer um exercício de leitura de imagem, com fins pedagógico-educativos para discentes e docentes;

b) analisar uma peça publicitária, decodificando seus componentes materiais e imateriais (simbólicos), de sorte a propiciar a possibilidade de compreender processos de produção de subjetividades, pela força ilocucionária da imagem-texto;

O significado de *texto* e *leitura*, na contemporaneidade, alcança uma amplitude muito maior do que se supunha, a bem menos de um século atrás. Ou seja, o mundo é texto que pode ser lido a partir de muitos horizontes de visão e de interpretação. E nunca, como na contemporaneidade, a imagem ocupou tamanha significação, tanto em tempo, quanto em espaço, na vida cotidiana de todas as pessoas, sob todas as idades e condições socioeconômicas, políticas, geográficas. Na educação, a leitura de imagens se tornou uma demanda emergente e aguda. Desde a mais tenra

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

idade, as crianças manipulam milhões de imagens, em sempre maior profusão, com sempre maior complexidade e apelo. E os adultos também estão neste mesmo jogo. O mundo digital faz parte constitutiva das identidades contemporâneas. As novas gerações já nem conseguem mais imaginar o mundo sem televisão, sem computadores, sem *iPhones*, sem *tablets* e numerosos outros meios técnicos de comunicação e entretenimento, de trabalho cotidiano/diuturno, em que o mundo se expõe em profusão de cores e imagens que moldam as identidades contemporâneas. Tempo e espaço se fundem no virtual imagético e a educação mesma é, com isto, ressignificada. O tempo e o espaço do aprender foram inteiramente ressignificados pelo acesso ao conhecimento, independentemente de lugar, de espaço físico, como há tão pouco tempo fazia parte do cotidiano das pessoas. Examinem-se, por exemplo, os materiais escolares, incluídos, nisto, os manuais de 1960 para trás para constatar quão pouco havia neles de imagens. E se havia, eram, em geral, imagens por vezes precárias e desprovidas de cor. Sendo imagens reais, sua profusão e difusão era muitíssimo ou quase infinitamente limitada se compararmos os meios para tal com os atuais meios eletrônicos que oferecem a virtualidade. O virtual, hoje, se confunde com o real (não é seu contrário, nem lhe é contraditório), com a diferença que a multiplicação de imagens se faz à velocidade inimaginável daqueles tempos. A preocupação de Walter Benjamin expressa em *A obra de arte na era da reprodução técnica* (2013) ainda não subentendia, obviamente, o que acontece, hoje, com as novas possibilidades de reprodução sempre mais perfeita. Vivemos o tempo em que se nos impõe refletir sobre *A imagem na era de sua reprodutibilidade eletrônica*, conforme tematizou, em sua dissertação de mestrado, Ruy Sardinha Lopes (1995, p. 8), que inicia sua introdução dizendo: "A pletora de imagens constitui um dos traços marcantes da cultura contemporânea. A se dar ouvidos à crítica da cultura, podemos afirmar que a percepção contemporânea tem nas imagens seu elemento fundante".

Este estudo pretende ser um exercício de leitura de imagem, quando os educadores necessitam familiarizar-se com este mundo novo das imagens em profusão, em que a propaganda ocupa espaço significativo na vida de todos os cidadãos, de todas as idades. A imagem adotada para o estudo foi escolhida propositadamente de um contexto histórico afastado do presente, para manter a necessária e desejável distância de qualquer conotação de *marketing*, pois este não é, em absoluto, o objetivo do artigo.

A fotografia, que nunca é "[...] simplesmente uma visão capturada do outro, mas antes um lugar dinâmico onde muitos olhares e pontos de vista se cruzam" (LUTZ; COLLINS, 1994, p. 363), abre inúmeras possibilidades de manipular o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

"real" para torná-lo virtual, no sentido de ser possível adequar qualquer "realidade" a um quadro cultural típico. E a arte/ciência da propaganda/do *marketing* sabe muito bem disto.

A produção publicitária se tornou um elemento de produção de identidades que ocupa diuturnamente o imaginário social. A propaganda captura os desejos e os sonhos dos sujeitos, obedecendo, inclusive, as diferenças de gênero e de idade das pessoas. Faz uso de uma trama complexa de conhecimentos que vão da psicologia, à antropologia e à arte gráfica extremamente sofisticada, hoje, graças aos meios digitais. A cada dia, o virtual e o real se aproximam mais e mais. Já vivi a experiência de aguardar um pouco para entrar numa agência de automóveis, pensando que o vendedor estivesse junto à entrada conversando com uma família cliente. Ao invés dito, era uma propaganda da loja colada à parede envidraçada. A produção publicitária consegue associar a preconizada excelência dos produtos à excelência das pessoas que os consomem. O virtual "[...] tem somente uma pequena afinidade o com o falso, o imaginário ou o ilusório" (LÉVY, 2011, p. 12). Assim, a peça publicitária que ora analiso, excita vários sentimentos dos possíveis consumidores do modelo de automóvel proposto: a família ideal/idealizada, o vestuário ideal/idealizado, a distribuição ideal/idealizada do poder, no seio de uma "família ideal", no mínimo tão ideal/idealizada como o próprio automóvel proposto oferecido à venda. Para compreender a mensagem da peça publicitária como um todo, há que atentar para cada elemento que a compõe: elementos materiais e imateriais. O apelo publicitário se distribui sobre todos esses elementos constitutivos da peça que produz, quando ela é resultado de efetivo conhecimento do assunto. Assim, a imagem publicitária objeto desta análise há que ser desdobrada em seus vários elementos materiais e imateriais constitutivos, sem perder de vista o conjunto que produz o restauro da família contemporânea.

Através da análise de uma propaganda fotográfica que começa na capa da revista *Quatro Rodas*, n. 38 (1998) e se estende por algumas páginas mais, tentarei *ver* a metamorfose da família urbana, mas pelo avesso, ou seja, não o processo de esvaecimento e desintegração por que passa. Pelo contrário: perquiro a imagem restaurada da família. Restaurada pela propaganda de automóveis (neste caso, alguns modelos da Fiat). Ainda que a revista faça a avaliação dos vários modelos de automóveis, mantém-se (financeiramente) da propaganda desses mesmos automóveis. Bem por isto pode, a um momento, estampar uma imagem fotográfica em que as legendas dizem tratar-se do melhor automóvel e, em outro momento, na avaliação, poderá estar apontando falhas e defeitos quanto a espaço, equipa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mentos, desempenho, consumo, design ou outras questões mais. A mim interessa, neste momento, o meu tema ou, seja, buscar *gazes*, olhares lançados pelo visor das câmeras fotográficas sobre a família, em função de propaganda de automóveis da Fiat que, segundo a hipótese que adotei, fazem uma restauração de sua imagem. Tentarei verificar quais são os traços restaurados e quais são os traços mantidos, de acordo com a tradição da família tipicamente burguesa, a *família-padrão*. Aliás, família e fotografia são coisas que andam quase sempre juntas: é costume, sobretudo na cultura ocidental, fotografar constante e persistentemente a família. A família é *produzida* pela imagem fotográfica: fotos de casamento, de batizado, de festas, de aniversários (com ênfase no primeiro), enfim, até praticamente a morte, a fotografia acompanha a família. Incluída nisto aquela foto tumular com algum epitáfio, às vezes e, na maior parte das vezes, simplesmente a foto do casal. A fotografia do casal remete à saudade dos filhos sobreviventes. São bem menos comuns as fotografias tumulares de indivíduos. São inúmeras as oportunidades em que as fotografias e retratos instituem materialmente o conceito abstrato de família. Como as flores, as fotografias acompanham o homem/a mulher do berço ao túmulo.

O estudo se desdobrará em mais quatro seções. A primeira lança um primeiro olhar sobre a peça publicitária, com vistas a entendê-la sob o ponto de vista teorético e sígnico. Na segunda, trata-se do texto como hipertexto. Na terceira, diferenciam-se texto e fotografia. Finalmente, a quarta seção versará sobre a imagem no contexto do processo educacional.

A fotografia transcende a referência

Quando se pretende fazer retrospectivas de famílias, dificilmente não faz parte do processo a apresentação de fotografias. Há muito tempo, o programa de TV *Domingão do Faustão* apresentado por Fausto Silva, na Rede Globo, vem refazendo históricos de artistas, onde a apresentação da família é uma constante. Velhas fotos familiares são mostradas ao *olho* das câmeras que, por sua vez, as mostram aos nossos olhos. Assim:

> O papel crucial da fotografia no exercício do poder está em sua habilidade de oportunizar estudo acurado do Outro e promover, conforme palavras de Foucault, "olhar normalizador", uma vigilância que torna possível qualificar, classificar e punir. Ela estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual os diferenciamos e os julgamos (LUTZ; COLLINS, 1994, p. 366).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A fotografia é, para Foucault, o recurso que estabelece interligação entre conhecimento e poder. A fotografia funciona como algo bem mais forte que uma simples referência. A seguir, a Figura 1 apresenta o objeto de estudo deste artigo.

Figura 1 – O carro ideal para a sua família

Fonte: capa da revista *Quatro Rodas*, n. 38, 1998.

Não se tendo a si mesmos como *disciplina* acadêmica, os ECs, não por acaso, reúnem intelectuais estudiosos da Literatura, da linguística, da Sociologia, da História, da Antropologia, da Comunicação, da Geografia, dos Estudos Fílmicos, da Psicologia, da Educação e da Filosofia (BAPTISTA, 2009). Na verdade, por caminhos muito diferentes entre si, convergem na busca das relações a que me referi adrede: o liame entre o mundo concreto dos artefatos resultantes de qualquer uma

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

das áreas de conhecimento arroladas, com a prática ou micropráticas políticas. A imagem de "*O carro ideal para a sua família*", tanto produz a identidade de um carro ideal, quanto de uma "família ideal", como consequência direta ou como causa (o carro) e efeito (a família ideal" que, claro, não é para quem quer, mas para quem pode e tem interesse nisso. Afinal, está aí a "imagem restaurada" da família contemporânea evanescente: metamorfose da família urbana em desagregação histórica transmudada numa família "hierarquicamente correta", sob os melhores padrões burgueses. A compreensão sociológica e a compreensão antropológica ser entrelaçam na imagem em estudo.

A ilustração referente ao *Palio Weekend* coloca em primeiro plano uma família. É de se notar que o homem, o pai da família, representa bem *o chefe da família*, o pátrio poder, na melhor tradição da família clássica. Sua posição central recebe o olhar da mulher (da mãe de família) e do filho. O pai comanda a cena: introduz as malas no bagageiro do automóvel. A mulher se coloca na cena como quem espera que o marido apanhe de suas mãos a mala. E o filho também depende de seu pai para completar seu gesto de colocar a mala no bagageiro, enquanto a filha, que é menor/criança, já está no interior do automóvel, mas com a bolsa na mão como quem solicita que seja colocada no bagageiro.

A identificação entre as pessoas e a *Weekend* se dá em grau muito mais elevado com as do sexo masculino: pai e filho usam camisa da mesma cor que a da *Weekend*: o azul. Aliás, olhando para o quadro fica-se um pouco tentado a exclamar "*Alles blau!*" - "Tudo azul!" (em alemão). A harmonia entre o automóvel e a família parece ser a mais perfeita possível! O pai é extremoso. Encarrega-se da tarefa mais pesada. O filho, atrás dele, olha confiante e levemente sorridente, enquanto a mãe e a filha também expressam sorriso de satisfação que se confunde com a satisfação pelo novo automóvel ou, igualmente, pela visão do pai que distribui/irradia segurança e no filho: promessa grandiosa de futuro. Trata-se de uma família idealizada para o contemporâneo: homem, mulher e dois filhos. O primeiro, na ordem cronológica de nascimento, é homem e o segundo é mulher (ainda criança), a realização burguesa de um sonho: ter dois filhos nesta ordem. A identificação menor das duas mulheres, uma criança e sua mãe, com a *Weekend* é muito bem compensada pela segurança que oferecem: para a mulher, o marido e para a criança a *Weekend*, no interior da qual já se encontra muito bem abrigada. O filho está no caminho do pai que, pelo mérito do trabalho garante uma continuidade segura do clã.

O vestuário da família, como ilustração, é altamente significativo: distinção, sem cair no clássico. Esportividade, sem excessos. O pai de família usa sapato es-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

porte, mas escuro; calça e camisa *jeans*, o que conota ainda, passados mais de 22 anos, atualidade, esportividade, mas com moderação. Se utilizasse tênis, como o filho, perder-se-ia a *necessária seriedade* para corresponder a uma *van*: carro tipicamente de família ou, como diz a legenda de capa da revista em análise, "O carro ideal para a sua família". Aliás, é de notar que não se diz apenas "Carro ideal para *a*", mas diz "para a *sua* família", o que garante a plenitude da *proprietas* (propriedade), o *proprium* (a coisa própria) ou seja, a família e a *Weekend*: propriedade e pátrio poder.

As cores mais vivas e alegres são reservadas, em primeiro lugar, para a criança: amarelo da camiseta e vermelho de bolinhas para a mochila, diadema e suspensórios e, provavelmente, o restante da roupa, que não aparece toda. O moço (filho) se projeta, de certa forma, no pai, pela utilização da mesma cor da camisa a cor da bermuda correspondendo aproximadamente à cor da calça do pai. Trata-se do herdeiro das virtudes paternas, o sucessor na ordem da tradição. A mãe usa um conjunto creme: cor delicada, como convém a uma mulher que acompanha um proprietário de uma *Weekend*: sem ostentação de joias e colares: trata-se de família de classe média. Todos os membros da família exibem corte moderado do cabelo.

A fotografia forma um quadro extremamente *clean*. Nenhum elemento trai a finalidade principal que é mostrar "o carro ideal para a sua família". Todos os membros da família são *emoldurados* pela *Weekend*. Para todos ela oferece conforto e segurança. Nenhum olhar das pessoas se dirige ao espectador do quadro. Ainda que os olhares se dirijam basicamente ao pai de família, todos os membros familiares fazem convergir seu *gaze* (olhar) para o centro principal de interesse: o porta-malas da *Weekend,* de maneira a não distrair os espectadores da propaganda e, por outro lado, para focar a abundância que o porta-malas oferece.

Todos os membros da família da ilustração deixam transparecer excelente saúde, um desenvolvimento físico saudável. A mulher, ainda que em posição discretamente secundária e dependente em relação ao marido, é alta e de formas harmônicas. Trata-se, pois, de uma família em que os valores da mulher não sofrem maiores ameaças de ofuscamento. Como família burguesa ideal[1], é claro que não se poderia dar excessivo destaque à emancipação feminina. Assim, a mala que ela carrega é menor. A do moço parece ter as mesmas proporções que a do pai. Caso contrário, não se justificaria a robustez de sua juventude, a legitimidade de filho herdeiro das virtudes de uma família idealizada que optou por um carro ideal. E a filha também é menor que o filho, mantendo-se a hierarquia, *tal como convém*. O quadro se constitui uma *metáfora* perfeita em relação ao *carro*. Ou seja: *carro*

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ideal = *família ideal.* Ou, ainda, inversamente: *família ideal* = *carro ideal*. O signo se constitui à medida que se constituem significante e respectivos significados. Traço por traço, a propaganda da *Weekend* recompõe a família classe média bem-sucedida, de bom gosto, *bem constituída*, bem disciplinada e *educada*: uma nobre hierarquia *natural.* A disciplina aparece na ação e postura hierárquica de cada membro. O pai, ao centro. A mãe, logo a seguir (repare-se a ordem em que as malas serão colocadas no bagageiro), com especial destaque para a proteção que a mulher necessita (mala menor, de peso menor, mais delicada - é de tecido -, mais suave), vestida em cores mais leves, mais suaves, mais iluminadas (mais etéreas), bem por isto, no conjunto do quadro não há como não perceber *o sexo frágil*. Os próprios sapatos que usa têm detalhe em cor mais clara. O moço já vai adiantando sua tarefa, não pela ordem de precedência, mas pela ordem do vigor físico: já conseguiu introduzir metade da mala no bagageiro, como o pai, ainda que fique em posição menos confortável, o que determinará sua espera para que o pai complete primeiro sua tarefa. Por fim, mais a distância e mais isolada, a criança (uma menina), que não poderia faltar para completar a família idealizada, talvez ainda não entenda estar diante do "carro ideal para a sua família". Por isto mesmo, ocupa o interior do caro, uma extensão uterina da proteção materna, garantida pelo vigor paterno.

A leitura da propaganda: um texto/hipertexto

Naturalmente, estamos de acordo com Barthes (apud LUTZ; COLLINS, 1994, p. 368) quando afirma que "[...] fotografia não é apenas percebida, recebida, ela é *lida*, conectada mais ou menos conscientemente pelo público que a consome a um estoque tradicional de signos". Afinal, uma fotografia (uma imagem) é um texto/hipertexto que permite leituras. Não apenas *uma leitura*. Como os desejos são diferentes, as leituras lhes correspondem. Desejo e leitura estão intimamente ligados. O olhar dos diversos leitores obedece à diversidade dos elementos culturais que o constitui. Elementos culturais e modelos estruturam, por sua vez, o olhar dos leitores. Modelos ligados a gênero, a sexo, a etnia definem olhares que põem à mostra determinados elementos da mesma fotografia ou os escondem. Isto vale para o próprio olhar do que cria um texto (*lato sensu*): padrões e modelos culturais conduzem o olhar para determinados pontos que vão se tornar salientes. Assim, o patriarcalismo de nossa cultura ocidental, a pretensa supremacia da raça branca, a domesticação da mulher e outros traços culturais determinam destaques nos textos como as fotografias, as imagens em geral produzidas pelo olhar do fotógrafo,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a quem se encomenda e se paga a fotografia transformada em propaganda. "Em *Linguística*", diz Barthes (1997, p. 46), "[...] a natureza do significado deu lugar a discussões sobretudo referentes a seu grau de 'realidade'; todas concordam, entretanto, quanto a insistir no fato de que o significado não é uma 'coisa', mas uma representação psíquica da 'coisa'". Saussure (1995) também concorda com isto e põe em destaque a natureza psíquica do significado ao denominá-lo *conceito*. A fotografia produz este efeito que ultrapassa a *realidade*, a materialidade das coisas fotografadas. Assim, uma família idealizada remete ao carro ideal - se é *ideal* é conceptual, é *ideia*, produção dos sujeitos. Ainda que o processo de compreensão a que remete "o carro idealizado para a família idealizada" seja um retorno a Platão, a melhor maneira de tornar imperecível, eterno, perfeito o objeto de desejo é enviá-lo para o *mundo das ideias*, porquanto o mundo material é dele apenas pálida imagem, imperfeita imitação, o que poderia pôr à mostra suas imperfeições. Assim, no mesmo processo, envia-se (joga-se, lança-se: *jactare*, da língua latina), no caso que estamos analisando, o *objectum* (*Palio Weekend*) e o *subjectum* para o mundo ideal, onde tudo é perfeito. Mas para isto, há que se retocar profundamente a imagem evanescente e defeituosa da família dita *moderna*, sobretudo *urbana*. E isto, a fotografia em discussão faz muito bem. "O signo é uma fatia (bifacial) de sonoridade, visualidade etc.", diz Barthes (1997, p. 50). "A *significação* pode ser concebida como um processo; é o ato que une o significante e o significado, ato cujo produto é o signo" (1997, p. 51). Identificar o *Palio Weekend* com as necessidades, com os sonhos, com os desejos da família exige a convergência da cor, da visualidade e de tudo quanto possa mover os sentimentos na direção dessa identificação. Peça por peça, vai-se compondo esse construto complexo de identidades e afinidades. Produz aquilo que, em *O óbvio e o obtuso:* ensaios críticos III, Barthes (1990, p. 34) denomina mensagem operatória:

> [...] nunca se encontra (pelo menos em publicidade) uma imagem literal em estado puro; mesmo que conseguíssemos elaborar uma imagem inteiramente "ingênua", a ela se incorporaria, imediatamente, o signo da ingenuidade e a ela se acrescentaria uma terceira mensagem, simbólica.

Sim, as coisas (esse automóvel) não nos é "entregue", na peça publicitária, simplesmente em sua consistência material. Elas nos são entregues como humanamente simbólicas: símbolos que nos acabam constituindo em novos sujeitos. Linguagem dos objetos passam a se verterem em linguagem humanas. Exemplo: a tinta azul do carro, a tinta azul do vestuário ou do sapato das pessoas que compõem o quadro no que ele tem de material, se tornam linguagem humana que diz quem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

queremos ser ou quem é que alguém quer que sejamos. Assim: "Você é membro de uma 'família ideal', tal como o automóvel que você está vendo é 'ideal'". Derrida (1973) não exagera quando diz que "Não há o fora do texto". O virtual se verte no real e vice-versa. A peça publicitária-texto "nos fala" a seu modo. Só a lógica da diferença consegue acolher esta posição teórica. "Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística" (SILVA, 2000, p. 76). A peça publicitária-texto transfunde o ideal no real das vidas realmente humanas: as pessoas. Desta mesma forma é que sustento o conceito de imagem-texto; coisa-texto; mundo-texto.

É, bem por isto, interessante notar que por mais *clean* que seja a ilustração que estamos a analisar, sua leitura não deixa de ser complexa e os elementos reduzidos em número compõem um texto cuja leitura demanda muita atenção e oferece sentidos múltiplos, sem deixar, contudo, de ser tematizados em torno de objetivos específicos e de um objetivo geral, neste caso, vender a *Weekend* a um número de pessoas maior possível. E como o sonho capitalista de consumo tem maior chance de realização, para este tipo de produto, entre as famílias de classe média, o eixo em torno do qual se constrói a mensagem que passa por ela (a família ideal para comprar esse produto *ideal*). Trata-se daquilo que Barthes denomina "a imagem denotada". Lembra, ainda, Barthes (1990, p. 38) que: "A diversidade das leituras não é, no entanto, anárquica, depende do saber investido na imagem (saber prático, racional, cultural, estético)". Ou, dito de outra forma pelo mesmo autor, "[...] *a mesma lexia mobiliza léxicos diferentes*". Porque a leitura é sempre um processo em que interagem um texto e um leitor. Um texto e muitos leitores, onde como já destaquei, os elementos culturais não são neutros. Produzem, ou induzem a produzir leituras várias (mas sem anarquia, como bem lembra Barthes). Aliás, em seu estudo intitulado "Estudos culturais: o quê e o como da investigação", Baptista (2009) toma o conceito de c*omplexidade* como uma das constantes das múltiplas metodologias dos ECs. Além dito, nada é neutro, nada se produz, em cultura, via *natureza*. Toda a ação cultural é ação política. Na produção da propaganda não se olha por um visor de uma câmera para captar o casual, o natural: é, bem antes, um *ato criador*, *instituidor/destituidor*. Percebemos, em minha análise, como se institui e se destitui a família. Como se institui um modelo de automóvel, determinam-se sua permanência e seu desaparecimento do mercado. A mesma análise pode ser feita para verificar como se *destitui* um modelo cultural qualquer. No texto intitulado "Eles são de família", da *Quatro Rodas* (1998, p. 410), que tem como assunto principal o modelo de automóvel *Palio Weekend* da Fiat, cuja propaganda é objeto

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

deste estudo, encontrei um texto que diz: "MÉDIOS - Correndo por fora, o veterano Kadett levou a melhor contra Corsa e Ford Escort", que institui e destitui, a um tempo (destitui enquanto se trata de um carro *veterano* e institui quando se diz que "levou a melhor" contra...). E a destituição se torna definitiva para o Kadett quando se fala sobre a "[...] falta de evolução de seu projeto" (1998, p. 44). A transitoriedade é um fenômeno e um valor de nosso tempo que demanda projetos constante e rapidamente renovados, sob pena de obsolescência rápida. Nossa cultura ocidental capitalista, consumista, põe como um dos valores o consumo. É um parâmetro cultural que a ele as coisas *devem* corresponder. Entre as mudanças culturais familiares que devem corresponder às mudanças dos automóveis e vice-versa está o pequeno número de filhos: o ideal é, quase sempre, um menino primeiro, depois uma menina. Se o homem/macho é um pouco atarracado... não faz tanta diferença. Mas a mulher deverá ser impreterivelmente esbelta, preferencialmente alta, uma *Barbie* (apesar das adequações que sofreu) e assim por diante. Nossa propaganda está em dia com estas características culturais de nosso mundo capitalista. Ao disciplinamento do corpo deve corresponder o disciplinamento do novo modelo de automóvel. Ou é o contrário? Não é nem isso, nem aquilo. São ambas as coisas que se produzem mutuamente: o automóvel reproduz a família e, esta, ao automóvel. O consumo é o denominador comum.

Desenho e fotografia

Para este estudo e análise se torna importante uma distinção entre desenho e fotografia. Barthes adverte para esta diferença:

> Deve-se, pois, opor a fotografia, mensagem sem código, ao desenho, que, embora denotado, é uma mensagem codificada... o desenho não reproduz *tudo*, frequentemente reproduz muito pouca coisa, sem, porém deixar de ser uma mensagem forte, ao passo que a fotografia, se por um lado pode escolher seu tema, seu enquadramento e seu ângulo, por outro lado não pode intervir no *interior* do objeto (salvo trucagem) (BARTHES, 1990, p. 35).

Mas é justamente por este lado ideológico da fotografia que pela trucagem se podem produzir sentidos desejados, fatos não existentes na natureza fotografada, e que sua *riqueza* semântica tem um grande ganho. No nosso caso específico, cria o mito da família perfeita, entendido o mito no sentido que lhe conferem Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento* (1985), como "produto do próprio esclarecimento", ou seja, modos de abstrair os processos de controle e dominação, os mesmos processos que o esclarecimento utiliza na modernidade. Portanto, a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ideologia está presente e assume a forma do mito. *Carro ideal*, *família ideal*, que são, afinal, mais que mitos? "O mito é uma fala", diz Barthes (1982, p. 131) com um título de *Mitologias*. "Naturalmente, não é uma fala qualquer [...]". "O significante do mito apresenta-se de uma maneira ambígua: é simultaneamente sentido e forma, pleno de um lado e vazio do outro" (BARTHES, 1982, p. 139). Se, de um lado, o mito da propaganda da *Weekend* (o *carro ideal*, a *família ideal*) suscita o cotidiano *verdadeiro*, o familiar, por outro, no criar este mito, esvazia-o ao transferi-lo para outra coisa que não é a família, isto é, o automóvel. O automóvel institui a não-família ideal que o discurso ambíguo produz em forma de mito. É tão estreita a ligação entre o conceito de família ideal e de carro ideal que esta relação acaba por desconstruir qualquer verdade por tênue que seja, em torno da família ideal. Ocorre, nesta propaganda fotográfica, exatamente o processo de ideologização que Barthes atribui ao mito. Diz ele: "A semiologia ensinou-nos que a função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. Ora, este processo é o próprio processo da ideologia burguesa" (BARTHES, 1982, p. 162). Ao criar o mito da família ideal para o carro ideal, naturaliza-se ideologicamente esta relação. A mediação entre o conceito e a materialidade destas coisas é a ideologia que as transforma em ideais, naturalizando tal relação. É a inversão a que se refere Barthes (1982, p. 163) da *anti-physis* que se converte em *pseudo-physis*. Com isto, perde-se a lembrança da produção do mito e passa-se a ver apenas natureza. Mas, em perfeito acordo com Adorno e Horkheimer, também neste caso específico, o mito já institui a ideologia capitalista.

Diante disto tudo, considero que o texto materializado na fotografia da *Weekend* cercada pela *família ideal* revela impasses de significado que viabilizam sua desconstrução[2]. A família ideal se converte em família real, para o carro real. Mas este fenômeno é circular (dialético). Uma espécie de gangorra semântica de inversão contínua de sentido. Se repararmos bem nas figuras, nas posturas, nas atitudes, nada encontraremos além do cotidiano. O conjunto, porém, composto por uma família em um automóvel se compõe e decompõe continuamente, por força de seus elementos componentes. Não existe nada além do cotidiano em cada figura (parte do todo) em particular. O todo, porém, se constitui num texto acirradamente ideológico, reforçado por uma legenda que reforça a *écriture* que constitui o todo: texto e imagem. E, neste caso, estamos diante de um fenômeno cuja força e importância, em nossos dias, corresponde ao que diz Judith Williamson (1978, p. 11, tradução minha): "A propagandas são um dos mais importantes fatores culturais que moldam e refletem nossa vida hoje". Na propaganda se realiza a troca de valores, uma espécie

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de câmbio de valores em correspondências simbólicas que Williamson (1978, p. 12, tradução minha) assim explica: "A propaganda traduz para nós essas afirmações de 'coisa'; elas nos são dadas como humanamente simbólicas". A propaganda consegue fornecer estruturas capazes de verter a linguagem dos objetos em linguagem das pessoas e vice-versa. A foto da *Weekend* cercada da família dos usuários produz uma narrativa, um hipertexto familiar a partir de objetos: o próprio automóvel, as malas sendo colocadas no interior do automóvel, a bolsa retida pela criança no exterior da porta do carro, enfim, a indumentária dos personagens, as cores, tudo é uma materialidade que recompõe, reestrutura, retoca, recompõe a imagem em estado crítico de uma família moderna urbana, idealizando-a, remetendo-a ao mundo incorruptível das ideias platônicas e, pelo processo ideológico interno, a torna eterna, um conceito racional de perfeição e permanência. "Tomando", como diz, ainda, Williamson (1978, p. 11), "[...] o signo por aquilo que ele significa, a coisa pelo sentimento". Nada mais transitório que qualquer modelo de automóvel, que muda ao menos uma vez por ano e cada vez mais rapidamente desaparece. Contudo, a duração, a tradição e a permanência fiel da família ideal produzem e são produzidas pela propaganda que analisamos, ao mesmo tempo que reproduzem a fugacidade do consumo[3]. "Esta família está metonimicamente para *a* família, como um tipo idealizado" (THWAITES; DAVIS; MULES, 1994, p. 53, tradução minha). A transitoriedade dos modelos de automóveis subverte a duração, a perenidade da família idealizada, segundo uma classe determinada.

Formação/educação pela imagem

No Brasil, a televisão chegou em 1950. Mas nem de longe chegou, então, para todos os brasileiros. O cinema já havia alcançado longínquos rincões, bem antes disto. Mas não há dúvida que a imagem invadiu, por atacado, os lares, com o advento da TV. Com ela, o mundo imagético passa a fazer parte do cotidiano diuturno de todas as gerações: dos recém-nascidos aos mais provectos dos homens e mulheres. A imagem passou a ocupar um tempo muito dilatado na formação/constituição dos sujeitos. As atuais gerações sequer podem imaginar a escassez de imagens em tempos que precedem o advento da televisão. Hoje, como se expressa Santos (2015, p. 17), "[...] as imagens medeiam as relações de crianças, adolescentes e mesmo adultos com novos saberes. Também inauguram novas expressões de subjetividade, firmando-se como componentes qualitativos para a formação das novas gerações por constituírem referência para os sujeitos". Em escala nunca dantes

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vista e imaginada, sobremaneira com o advento do *iPhones*, os *iPods*, os *iPad*, os *tablets* e numerosos outros recursos tecnológicos disponíveis no mercado, o mundo se subverteu literalmente: o tempo e o espaço se encurtaram e nossos possíveis interlocutores que moram do outro lado do planeta podem, em tempo real, disponibilizar sua voz juntamente com sua imagem, produzindo uma estreita relação e sensação/vivência de proximidade. Assim, Santos (2015, p 18) pode afirmar:

> Pode-se dizer que as imagens, de modo geral, habitam os sujeitos e, a partir de então, medeiam o relacionamento destes com o mundo, com os demais indivíduos da cultura e consigo próprios. São, antes de qualquer outra coisa, forças comunicantes íntimas dos seres humanos de longuíssima data, portanto, importantes como partes constitutivas dos saberes.

Se é bem verdade que a imagem faz parte da humanidade desde a mais remota ancestralidade, também é verdade que na contemporaneidade a gigantesca profusão e veiculação imagética nos cerca por todos os lados, 24 horas por dia e se tornam centralizadoras dos mais diferentes modos de expressão, formas de comunicação e autorreferência, dando intenso suporte às dinâmicas culturais, incluída, em especial, a educação. A imagem vem moldando as sociedades e os indivíduos intensa e persistentemente. Em consequência disto, como entende Santos (2015, p. 19-20), "[...] as imagens se formam como componentes culturais relevantes na atualidade, sobretudo se considerarmos o campo educacional que hoje se vê desafiado por um novo sujeito de conhecimento que se compõe tanto verbalmente quanto visivelmente". Mais e mais, as experiências visuais e as experiências educacionais se aproximam. A cada dia surgem renovados meios inteiramente compatíveis com os objetivos de compor a trama complexa do que se denomina *educação*. A imagem passou a ser subsumida na própria constituição e destituição dos sujeitos como, também, na sua formação ou deformação (os abismos da *dark web*). Como constitutiva das diferentes culturas e vivências socioculturais, a imagem é uma linguagem a cada dia mais expressiva, graças ao rapidíssimo avanço de suas diferentes formas e recursos de produção. Com isto, o que desde os gregos antigos se denominou *escola* como um *locus* privilegiado do ensinar e do aprender, mercê dos meios que disponibiliza a profusão de imagens, esse *locus* se esfacelou num número, na prática, quase infinito de *loci* (lugares) e tempos do ensinar e do aprender. A *heterotopia* se instaurou. Todos os tempos e todos os lugares, a um só tempo podem ser os espaços e os tempos da escola (de todos os níveis).

Contudo, foi tão rápida a emergência da profusão imagética e se complexificou tão rapidamente que penso em não subestimar nada e a ninguém ao entender que os educadores nos encontramos, em grande número, em estado de perplexidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta perplexidade atinge a todos os educadores formais e informais e até naturais da criatura humana. À emergência desta realidade, o ritmo da formação e da aprendizagem do uso de tão espetacular linguagem pelos docentes *lato sensu* não foi de longe acompanhado a contento. Não é nenhum exagero afirmar que vivemos uma nova cultura visual. Nova, porque o visual sempre se constituiu em importante modo de acesso ao mundo, ao outro e a si mesmo, tal como, em remotos tempos, o desenho rupestre já o testemunhou. Mas o que se vê, hoje, alcançou uma escala de proporções e profundidade que parece ter-se literalmente aberto à infinitude. Diz, ainda, Santos (2015, p. 68): "O fenômeno da visualidade que se expande globalmente sinaliza para uma mudança considerável dos paradigmas que decorrem e, ao mesmo tempo, são decorrentes das transformações das formas de olhar, ver e ser visto". Não bastasse esse olhar sobre nosso planeta e sobre si mesmos, os humanos já implantaram *olhos* artificiais em outros mundos que transmitem, sem cessar, imagens/textos que são verdadeiros hipertextos cuja leitura expande nossa cidadania para uma (se assim se pode dizer), *cosmocidadania*. Por outro lado, isto não é o anúncio de um fim, mas o anúncio de que este processo mal começou. A velha escola, *lato sensu*, limitada a pequenos espaços circunscritos pelo real, expandiu-se e implodiu em espaços e tempos virtuais, acessíveis à velocidade da luz. Bibliotecas virtuais gigantescas se tornaram *pocketbibliotecas* (com a devida permissão do termo) que se levam ao bolso, na bolsa ou se guardam em *chips* minúsculos, onde quer que seja. E nessas bibliotecas não se levam apenas textos convencionais estáticos. Podem ser levadas imagem e som na forma de palestras, de vídeos com os mais diversos conteúdos, que tratam de toda e qualquer área de saber de nosso interesse.

Esta é a realidade nova que condiciona o educando dos novos tempos. O que sempre se denominou *escola* viu seu tempo e seu espaço se expandirem, sem limites físicos, no virtual, através de uma infinidade de meios. As velhas (nem tão velhas assim) transparências que professores acumulavam para ministrar suas aulas, evanesceram. Preparação de aulas para o ano inteiro, já não mais limitadas a textos fixos, mas abertas a um sem número de possibilidades textuais em que a imagem se tornou uma possibilidade rápida, qualificada, acessível e barato. Podem estar confinadas no virtual, com possibilidades infinitas de atualizações, remodelagens, reconfigurações e em total compartilhamento com os educandos. As instituições de ensino, elas mesmas, sempre mais, colocam à disposição novos meios eletrônico-informáticos em que, além do texto convencional, além do som, a imagem estática ou dinâmica se integra, a cada dia mais intensamente, ao mundo vivido no processo que medeia entre professores e alunos: a educação.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Considerações finais

A partir desta análise, aportei para algumas das possíveis conclusões: a peça publicitária analisada constrói uma identidade de família burguesa tradicional (branca; com predominância do gênero masculino sobre o gênero feminino, com uma posição social menor da criança; família com poucos membros e, em geral, abastada e, muitas vezes de costumes conservadores, ora mais, ora menos). O estudo evidencia que o poder é instituinte. Este estudo se voltou, de forma particular, a uma imagem. Trata-se apenas de uma amostragem que revela o potencial educativo ou não da imagem. A ideologia não está apenas em lugares privilegiados, nem é uma espécie de vilão da história: é a condição mesma para que o texto se produza, para que a comunicação se estabeleça, na diferença. Mas o que se estabelece pelo texto (que pode ser uma propaganda, apenas ilustração), se estabelece, se institui a partir de parâmetros nela privilegiados (harmonia das cores; hierarquia dos sujeitos, e assim por diante). Não há, também, neste caso, parâmetros privilegiados, tais como os do capital, os da economia. Os parâmetros culturais são muito mais complexos, muito menos localizados em pontos aparentemente estratégicos, pontos privilegiados. David Harvey (1996, p. 158), ao discorrer sobre a nova compreensão do tempo-espaço na condição pós-moderna e ao abordar a temática da dinâmica típica da *sociedade do descarte*, lembra, muito oportunamente, que: "Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser". Acrescentaria mais um item à lista dos descartes, muito significativo de nossa cultura: os automóveis.

Enfim, o texto está aí para ser lido. Para ser mais que lido: consumido. Produção e consumo reproduz a circularidade *ideal* de quem queira estar *on the top*... por algum momento fugaz. Aprender a ler imagens é uma demanda premente até mesmo dos sistemas educacionais. As imagens deixaram de ser eventuais. Estão por toda parte. Basta comparar, entre muitas outras coisas, os manuais escolares, por exemplo, da década de 1960 para trás, ou nem tanto, para verificar como a imagem ocupava espaço eventual.

Sem dúvida, a fugacidade da informação no contemporâneo provoca vertigens e para não cair em desiquilíbrio, nada melhor do que familiarizar-se com a leitura da imagem, meio pelo qual boa parte da educação no contemporâneo passa. É tarefa difícil. Não fazia parte do cotidiano dos docentes há não muito tempo passado.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No Brasil, antes da década de 1990 fazia parte de um número bem reduzido de pessoas, se levarmos em conta a emergência dos computadores e dos telefones ditos celulares. Hoje, a imagem é uma realidade que abrange praticamente a todos, até mesmo independentemente da vontade individual. Ela está em toda parte e já nem é possível ignorá-la, nem se livrar dela. Melhor é aprender a lê-la. Este artigo é um pequeno verbete desse volumoso compêndio representado pelas demandas educacionais de nosso tempo, face ao mundo imagético.

Notas

[1] Elizabeth Cristina Landi de Lima e Souza e Maria Angélica Magalhães Rodrigues ([1986]), em seu texto intitulado *Família e paternidade: o papel do pai na criação dos filhos*, assim configuram a família da classe média: "Principalmente no âmbito da classe média, difunde-se a ideia da família 'ideal' dentro de um padrão americano, onde o pai é um trabalhador bem sucedido e a mãe, sempre feliz, é responsável pela organização do lar e pelo cuidado com os filhos, que sempre bem cuidados aguardam o pai retornar do trabalho para juntos desfrutarem os bens adquiridos e a casa bem equipada".

[2] Como afirma Eagleton (2006, p. 144), "A leitura típica habitual de Derrida consiste em tomar um fragmento aparentemente periférico da obra - uma nota de rodapé, um termo ou imagem menor e repetido, uma alusão casual - e nele trabalhar tenazmente até o ponto em que ele ameace desmantelar as oposições que governam o texto como um todo. A tática de crítica desconstrutiva é em outras palavras, demonstrar como os textos podem embaraçar seus próprios sistemas lógicos dominantes. E a desconstrução mostra isso tomando os pontos 'sintomáticos', os *aporia* ou impasses de significado, nos quais o texto enfrenta problemas, perde a coesão esse abre a contradições".

[3] No interior do número da revista que analiso, a mesma *Weekend* é mostrada com uma família que acaba de descarregar o carrinho de mercado no bagageiro. O carrinho ainda está aí, símbolo e realidade do consumismo da família burguesa contemporânea: o transitório, o fugaz, como transitórias e fugazes são as mercadorias, na voragem do consumo.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento.* Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o consumo da investigação. *Carnets, cultures littéraires:* nouvelles performances et dévellopement. n. spécial, automne/hiver, p. 451-461, 2009.

BARKER, Chris. *Cultural studies:* theory and practice. Los Angeles/London: Sage, 2008.

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1997.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso:* ensaios críticos III. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARTHES, Roland. *Mitologias.* 5. ed. Trad. Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitzer. São Paulo: DIFEL, 1982.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.* Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia.* Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HALL, Stuart. *On ideology*: cultural studies. Birmingham: Center for Contemporary Cultural Studies, 1972.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna:* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. Trad. Adail Ubirajra Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 2. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA E SOUZA, Elisabeth Cristina; RODRIGUES, Maria Angélica Magalhães. *Família e paternidade*: o papel do pai na criação dos filhos. [1986]. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_225.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

LOPES, Rui Sardinha. *A imagem na era de sua reprodutibilidade eletrônica.* 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

LUTZ, Catherine; COLLINS, Jane. The photography as an intersection of gazes: the example of National Geographic. *Visual Anthropology Review*, Nova York, v. 7, n. 1, p. 134-149, primavera de 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250941250_The_Photograph_as_an_Intersection_of_Gazes_The_Example_of_National_Geographic. Acesso em: 18 ago. 2021.

PINA, Álvaro. Intellectual spaces of practice and hope: power and culture in Portugal from the 1940s to the Present. *Cultural Studies - Theorizing Politics, Politicizing Theory (Intelectual Practices in Culture and Power: Transnational Dialogues*), v. 17, n. 6, p. 747-766, 2003.

QUATRO RODAS. São Paulo: Abril, n. 38, 1998. Capa.

SANTOS, Cláudia Aparecida dos. *As imagens como elemento problematizador em contextos pós-modernos*: por uma ontologia da educação visual. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* 20. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e a diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 73-102.

THWAITES, Tony; DAVIS, Lloyd; MULES, Warwick. *Tools for cultural studies:* an introduction. South Melbourne: Macmillan Education, 1994.

WILLIAMSON, Judith. *Discording advertisements*: ideology and meaning in advertising. Londres: Marion Boyars, 1978.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Criança, infância e cidadania: diálogos de inspir*ação* em Paulo Freire

Child, childhood and citizenship: dialogues of inspiration in Paulo Freire

Niño, infancia y ciudadanía: diálogos de inspiración en Paulo Freire

Marta Regina Paulo da Silva[*]

Resumo

O presente artigo problematiza a relação criança, infância e cidadania a partir de diálogos de inspiração em Paulo Freire. O intuito é o de apresentar as contribuições da epistemologia desse educador para pensar a constituição da cidadania da infância e a proposição de uma educação infantil cidadã. O diálogo parte dos resultados de uma pesquisa teórica, que investiga nas obras de Freire sua compreensão sobre as crianças, as infâncias e a educação das crianças pequenas. Em seus escritos, Freire denuncia as formas de opressão às quais estão submetidos meninos e meninas e o quanto o processo educativo revela-se autoritário e antidialógico, silenciando, assim, suas vozes. Esse autor defende as crianças como sujeitos de direitos, dentre eles o direito à palavra e à participação, propondo que as instituições de educação infantil se transformem em centros de criatividade, nos quais se ensine e se aprenda com alegria. O estudo conclui que a epistemologia freiriana nos remete à compreensão de que educação, cidadania e infância não são apenas conceitos abstratos, mas dimensões de uma práxis crítica e criativa, que nos possibilita reconhecer as crianças como cidadãs e construir com elas práticas pedagógicas emancipadoras.

Palavras-chave: infância; cidadania; Paulo Freire; participação; educação infantil.

Abstract

This article discusses the relationship between child, childhood and citizenship based on dialogues inspired by Paulo Freire. The aim is to present the contributions of this educator's epistemology to think about the constitution of childhood citizenship and the proposition of a citizen education. The dialogue starts from the results of a theoretical research that investigates in Freire's works his understanding about children, childhood and the education of young children. In his writings Freire denounces the forms of oppression to which boys and girls are subjected and how authoritarian and anti-dialogical the educational process is, thus silencing their voices. This author defends children as subjects of rights, including the right to speak and to participate, proposing that early childhood education institutions become centers of creativity in which to teach and learn with joy. The study concludes that Freire's epistemology leads us to the understanding that education, citizenship and childhood are not only abstract concepts, but dimensions of a critical and creative praxis that enables us to recognize children as citizens and build emancipatory pedagogical practices with them.

Keywords: childhood; citizenship; Paulo Freire; participation; early childhood education.

Recebido em: 15/10/2019 – Aprovado em 21/05/2021

http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.10088

[*] Doutora em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Graduada em Pedagogia e Psicologia. Docente-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação - GEPIDE (PPGE-USCS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire - GEPPF (PPGE-USCS). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8574-760X. E-mail: martarps@uol.com.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo analiza la relación entre niño, infancia y ciudadanía a partir de diálogos inspirados en Paulo Freire. El objetivo es presentar las contribuciones de la epistemología de este educador para pensar sobre la constitución de la ciudadanía infantil y la propuesta de una educación ciudadana para los niños. El diálogo parte de los resultados de una investigación teórica que investiga en los trabajos de Freire su comprensión sobre los niños, la infancia y la educación de los niños pequeños. En sus escritos, Freire denuncia las formas de opresión a las que están sujetos los niños y las niñas y cuán autoritario y antidiálogo es el proceso educativo, silenciando así sus voces. El autor defiende a los niños como sujetos de derechos, incluido el derecho a la palabra y a participación, proponiendo que las instituciones de educación de la primera infancia se conviertan en centros de creatividad donde enseñamos y aprendemos con alegría. El estudio concluye que la epistemología de Freire nos lleva a comprender que educación, ciudadanía y infancia no son solo conceptos abstractos, sino dimensiones de una praxis crítica y creativa que nos permite reconocer a los niños como ciudadanos y construir com ellos prácticas pedagógicas emancipadoras.

Palabras clave: infancia; ciudadanía; Paulo Freire; participación; educación infantil.

Introdução

Desde o final da década de 1950, Paulo Freire (2001 [1959][1]) já denunciava as relações autoritárias e antidialógicas às quais as crianças estavam submetidas. Esse educador pernambucano escrevia sobre o quanto tais experiências têm início nas famílias e se prolongam nas escolas silenciando meninos e meninas em sua curiosidade, em seu direito de se expressarem. Discutia, também, que a construção da autonomia exige experiências democráticas que são negadas às crianças, sendo necessária a revisão de atitudes das famílias e das instituições educacionais no sentido de ampliar cada vez mais a participação delas nos diferentes espaços sociais nos quais convivem.

Esse silenciamento das vozes infantis, presente ainda hoje em nossa sociedade, expressa uma das formas de opressão em que o adulto impõe sobre as crianças a sua leitura de mundo. Essa ação antidialógica, imposta pelo opressor, tem como uma de suas principais características o que Paulo Freire chamou de "invasão cultural" (FREIRE, 2003 [1970]). Invasão porque se trata de conquistar e dominar, não apenas econômica, mas culturalmente, negando àquele que é dominado o direito de dizer a sua palavra ao mesmo tempo em que desqualifica a sua cultura.

Nessa relação de dominação, o oprimido deve observar a realidade a partir da ótica do opressor, jamais da sua. Com isso, verificamos uma das ações mais desumanizantes, visto que nega a homens e mulheres a sua vocação ontológica de "ser mais", subestimando a sua capacidade de criação e recriação, e afogando neles e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nelas o desejo de, curiosa e coletivamente, aventurarem-se no conhecimento de si, do outro e do mundo.

Como assevera Freire, a invasão cultural ocorre de diferentes formas e entre os diferentes atores sociais e dentre eles estão certamente as crianças. Na invasão cultural da infância intenta-se tornar inautêntico o agir, o pensar e o sentir das crianças, compreendendo-as tão somente como reprodutoras da cultura, cabendo, portanto, aos adultos prepará-las para o exercício da cidadania. Não se reconhece a criança como cidadã, mas como um "projeto", como um "vir a ser".

Nessa forma de invasão, busca-se frear a capacidade de criação de meninos e meninas, desqualificar a leitura que fazem do mundo e silenciar seus corpos. Como forma de "domesticação" intenta uma atitude de sujeição a uma determinada ordem social, negando, assim, as subjetividades e, consequentemente, a afirmação das crianças como agentes de criação e transformação.

No entanto, como discute Freire, a invasão cultural sempre irá se deparar com resistências. No caso das crianças, estas insistentemente questionam os currículos escolares, demonstrando, por meio de suas diferentes formas de expressão, que não "cabem" nas instituições educacionais historicamente construídas para elas, com práticas autoritárias e antidialógicas. Contra isso, meninos e meninas resistem. Como afirma o filósofo Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2003 [1970], p. 21), "[...] os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a 'pedagogia do oprimido'".

Segundo Freire (2003 [1970], p. 154, grifos do autor), renunciar à invasão cultural significa "[...] deixar de estar *sobre* ou 'dentro', como 'estrangeiros', para estar *com*, como companheiros". Romper com a invasão cultural da infância, significa compreender o mundo a partir dos olhos das crianças, o que implica na desconstrução da cultura do silêncio, e, por sua vez, na construção de uma relação dialógica com elas, reconhecendo-as como cidadãs e, portanto, como participantes ativas da e na sociedade. Se assim for, como afirma Tonucci (2005, p.18), "[...] a relação com elas será correta, entre cidadãos adultos e pequenos cidadãos, mas, agora, cidadãos". Do contrário, continuaremos a exclui-las e ficaremos excluídos de seus direitos, porque sempre serão "futuros cidadãos".

Desse modo, escutar as crianças, é reconhecer que precisamos delas, uma vez que são capazes de dar ideias, opiniões e fazer propostas; é considerar suas vozes nas decisões que envolvem suas vidas e também as nossas, seja no âmbito familiar,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

escolar ou na comunidade, visando a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana.

Nesse sentido, este artigo apresenta o aporte teórico de Paulo Freire para pensar esta criança cidadã e o seu direito à participação política na sociedade e, em especial, no interior das instituições de educação infantil. A reflexão acerca das contribuições desse autor é resultado da pesquisa intitulada "Crianças e Infâncias em Paulo Freire", desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, cujo objetivo é o de investigar nas obras desse educador sua compreensão sobre as crianças e as infâncias e, nessa perspectiva, como sua epistemologia pode contribuir para (re)pensar a educação das crianças. Por obra definimos, para efeitos desta investigação, os livros desse autor publicados em português, que foram organizados em cinco períodos como uma forma de melhor compreender o contexto de sua produção[2]. Como procedimento metodológico, temos realizado nas leituras o rastreamento das palavras: criança, infância ou expressões que remetem a estes universos.

O momento atual é propício para nos debruçarmos sobre a epistemologia e a vida educadora desse educador, visto vivermos um período de recrudescimento das formas de violência contra mulheres, negros, negras, indígenas, comunidade LGBTQI+ e, é claro, as crianças, as que mais sofrem com o desmantelamento das políticas públicas e das conquistas sociais e históricas resultantes das muitas lutas travadas pelo povo brasileiro. Assim, em um período em que as forças conservadoras buscam amordaçar e silenciar estudantes, docentes, pesquisadores e pesquisadoras, a atualidade do pensamento de Paulo Freire nos convoca à necessidade política de reinventá-lo, de modo a responder aos desafios de nosso tempo histórico. Posto isso, que o diálogo apresentando neste artigo possa inspirar o (re)pensar a relação criança, infância e cidadania e, nela, a proposição de uma educação infantil cidadã.

Criança: cidadã?

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é muito recente na legislação brasileira, tendo sua origem na promulgação da Constituição federal brasileira (BRASIL, 1988), fruto de intensas lutas dos movimentos sindicais, feministas, das mulheres, estudantis, populares que ganharam força, sobretudo na década de 1980, e passaram a reivindicar melhores condições de vida, de trabalho, de edu-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cação. Desse documento, desdobram-se outras leis que reafirmam os direitos das crianças, dentre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que trata da participação da criança na vida familiar, comunitária e política, e o seu direito à opinião e à expressão; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que reconhece o direito à Educação Infantil ao inseri-la como primeira etapa da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), que reafirmam tais direitos e explicitam os princípios para a educação das crianças pequenas, sendo eles:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

As conquistas observadas nessa legislação legitimam-se em documentos de maior abrangência como: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Segundo Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 192):

> A Convenção sobre os Direitos da Criança assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.

A afirmação de meninos e meninas como sujeitos de direitos resulta de uma nova compreensão da criança como um ser potente, agente ativo no meio em que vive, que lê e comunica o mundo de um modo muito singular e que produz cultura. Resulta ainda da compreensão de sua educação para além dos contextos familiares, envolvendo nesse processo as diferentes instituições da sociedade, dentre elas as educacionais.

Criança e infância são categorias construídas historicamente, o que significa dizer que, a compreensão sobre elas foi se modificando ao longo da história em função dos diferentes contextos sociais, político-econômicos e culturais nos quais estavam inseridas. Desta maneira, capturadas pelos discursos médico, psicológico,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pedagógico e sociológico tiveram sua imagem aprisionada à compreensão de uma "[...] infância universal e um padrão de criança definido pelos critérios de idade, de dependência em relação ao adulto, em função de uma fragilidade física e psicológica, e o seu desenvolvimento através de etapas sucessivas. Uma criança a-histórica e reprodutora da cultura do adulto" (FARIA; GOBBI; SILVA, 2017, p. 17).

Desconstruir essa imagem da criança como um ser da "falta" e da infância como uma etapa passageira do desenvolvimento humano vem sendo um processo lento e gradativo. Com isso, apesar do reconhecimento da criança como um ser potente e de direitos, seja na legislação seja nos estudos sobre a infância, a imagem da criança como um "vir a ser" ainda se faz bastante presente no interior das instituições educacionais, configurando-se como um dos desafios à prática pedagógica. Ora, mas se reconhecer a criança como um ser potente, não apenas no discurso, mas na sua cotidianidade, já tem se desvelado um processo moroso, mais desafiador ainda tem sido o seu reconhecimento como cidadã. Afinal, será a criança cidadã? Quando nasce um/a cidadão/cidadã?

Qvortrup (2010) chama nossa atenção para as atitudes ambíguas de nossa sociedade para com as crianças e para a relação entre elas e a política, com destaque para as formas de proteção às quais meninos e meninas estão submetidos e que terminam por afastá-los dos adultos e de assuntos referentes à economia e à política, o que considera como uma atitude "irrealista", uma vez que entre "[...] outras razões, isto é provado pelo fato de que as crianças são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro" (2010, p. 790). Para o autor, se, por um lado, busca-se proteger as crianças do mundo adulto, separando-as desse mesmo mundo, por outro, há uma indiferença ou desatenção a elas no desenvolvimento político e econômico da sociedade, o que as coloca como o grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais.

Essa exclusão da participação das crianças da vida política também é debatida por Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 184): "O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão «naturalmente» privadas do exercício de direitos políticos", o que as torna "[...] o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos". Essa exclusão termina por invisibilizar meninos e meninas enquanto "atores políticos concretos" e, consequentemente, impacta nas decisões políticas das gerações futuras.

A participação política das crianças é um imperativo para a cidadania da infância. Contudo, ela está condicionada, mas não pré-determinada, às estruturas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sociais, políticas, econômicas e culturais em que se encontram meninos e meninas. Sabemos que o conceito de cidadania é uma construção social e, como tal, está vinculado ao contexto no qual foi engendrado. Desse modo, ao analisarmos a realidade brasileira marcada por uma história de escravidão, elitismo e exclusão, em que a "[...] relação de forças que se estabelece entre grupos com interesses distintos e antagônicos, esse conceito, como tantos outros, acaba se tornando categoria que expressa a posição do projeto hegemônico" (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 4).

Nesse projeto, cidadania se restringe aos adultos, sendo as crianças excluídas em função do fator idade, uma vez que permanece ainda fortemente no imaginário social a compreensão da criança como um ser imaturo, frágil, dependente, que deve ser preparado para a vida adulta. Para Sarmento, Soares e Tomás (2004, p. 1), é esse "[...] conjunto de características bio-psicológicas que supostamente não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania".

Outro fator que coaduna com essa exclusão da criança diz respeito a certa compreensão de cidadania como algo pronto, acabado, cujo *status* de cidadão/cidadã se adquire quando adulto, quase que como em um passe de mágica. A esse respeito, Barbosa, Alves e Martins (2008, p. 4, grifos das autoras) asseveram que:

> Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: "a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã". Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. Porém, aqui não deixa de haver uma abstração do termo "cidadania": algo pronto a ser dado em algum momento e em situações nos quais o sujeito recebe um título socialmente concedido.

A cidadania não é algo pronto e não se dá a partir de uma determinada idade. Como seres inacabados, cuja vocação ontológica é a de "ser mais" (FREIRE, 2003 [1970]), lemos e comunicamos o mundo desde que nascemos e, nesse processo, vamos nos constituindo como cidadãos/cidadãs. Desse modo, embora o reconhecimento legal dos direitos das crianças seja uma conquista fundamental, ele não é suficiente; é preciso também criar condições para o seu exercício por meio da participação ativa das crianças nas diferentes esferas da sociedade, a qual é aprendida nas práticas cotidianas, constituindo-se em uma aprendizagem que nos acompanha ao logo da vida.

Nesse processo, há que se respeitar a razão infantil, ou seja, a visão de mundo das crianças, compreendendo-a como a faculdade humana que elas possuem de criar estruturas ideativas a partir de suas impressões, sentimentos e compreen-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sões do seu entorno. Na razão infantil não há uma hierarquização das linguagens, uma vez que ela se efetiva por diferentes formas de expressão em que a corporeidade não fragmenta as sensações, as emoções e a cognição (SILVA; FASANO, 2020). Sendo assim, meninos e meninas são capazes de intervir no mundo, expressando suas ideias, escolhas, opiniões e fazendo propostas a respeito de todos os problemas que se colocam em seu cotidiano, isso porque "[...] elas também ali vivem, como cada cidadão, e ali vivem a partir de seu próprio ponto de vista particular que é, ao mesmo tempo, mais 'baixo' e mais ignorado do que o dos outros" (TONUCCI, 2005, p. 20-21, grifos do autor).

A cidadania da infância, ao defender o direito de participação política das crianças, não minimiza a importância das medidas de proteção e provisão, que devem ser garantidas pela família e Estado. De acordo com Soares (2005, p. 35-36, grifos da autora):

> **Direitos de provisão** – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
>
> **Direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;
>
> **Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças.

A compreensão da indissociabilidade destes direitos: provisão, proteção e participação é fundamental, pois reconhecer a criança como um sujeito capaz de participar das decisões referentes à sua vida, não significa negar a necessidade de cuidados e proteção. Sobre essa indissociabilidade, Soares (2005) discute os paradigmas da criança dependente, emancipada e participativa como formas de compreensão do exercício dos direitos de meninos e meninas. Segundo essa pesquisadora, os paradigmas da criança dependente e da criança emancipada se apresentam com posições quase que incompatíveis, em um movimento que oscila entre "[...] o proteccionismo exacerbado e a emancipação das crianças" (2005, p. 42), enquanto que o terceiro, o da criança participativa, "[...] recupera a ideia de interdependência do exercício dos direitos, considerando que os direitos de protecção e participação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

não são incompatíveis (2005, p. 42). Contudo, como ressaltam Sarmento e Pinto (1997), desses três direitos, não se observam avanços no que diz respeito ao direito à participação, seja na construção de políticas seja na organização das instituições educacionais.

Freire (2001 [1993]), ao defender a participação, também alerta para o caráter indissociável entre participação e proteção. Ao propor que as cidades estimulem as suas várias instituições sociais a se empenharem em campanhas que tenham por objetivo desafiar crianças, jovens e adultos a refletirem sobre o direito de ser diferente, adverte que essa discussão deva ocorrer "[...] sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida" (2001 [1993], p. 26).

O direito de ser diferente afirma nossa vocação para "ser mais", estando esta condicionada pelo contexto social, político, econômico e cultural no qual estamos inseridos. Com isso, no aprendizado da democracia, Freire (2003 [1994], p. 203) ressalta alguns aspectos que devem ser "política e pedagogicamente tratados":

> A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual, não há paz, o direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser crianças, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente inconformado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial.

Ao afirmar o direito de as crianças serem crianças, Freire chama a atenção para as muitas crianças que têm sido expropriadas destes tantos direitos, em especial aquelas das classes populares, seja pela condição de pobreza, fruto das grandes desigualdades sociais, seja pela cor de sua pele, gênero, idade, etnia.

Cabe ressaltar que as enormes desigualdades e a discriminação contra e entre as crianças assentam-se na estrutura social. Desse modo, não se pode deixar de considerar a interdependência dos diferentes direitos. Defender o direito à educação, por exemplo, implica, necessariamente, segundo Arroyo (2015, p. 20), defender o "[...] direito à vida, trabalho, terra, território, teto, identidades, igualdade, diversidade, justiça... direitos atrelados a outro projeto de sociedade, de campo, de cidade, de padrão de trabalho e de poder".

Assegurados na forma de Lei, estão os direitos à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à proteção. Entretanto, nesse mundo ao avesso, como denuncia Galeano (1999), há mais de vinte anos, é negado às crianças o direito de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

serem crianças, de brincar, não trabalhar, contar suas histórias, criar, imaginar. Crianças, ricas ou pobres, todas confinadas aos valores do mercado, todas fadadas à solidão. Solidão, como afirma Tonucci (2008), que se caracteriza como uma doença social que atinge crianças e adultos. Ambos presos em sua "casa fortaleza", pois lá fora, na cidade, há muitos perigos; instaurado o medo, a cidade já não pertence mais aos sujeitos e, em especial, às crianças. Também não lhes pertence mais o tempo e espaço só para si, em que possam criar, brincar, sujar-se, divertir-se, não fazer nada.

Defender, portanto, a participação infantil significa compreender não apenas a potencialidade das crianças, mas também sua vulnerabilidade, e protegê-las, sem com isso (ou em nome disso) sufocar seu direito de dizerem sua palavra, de se expressarem livremente, visto que, esse direito "[...] deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança" (ONU, 1989, não paginado).

Como sujeitos de criação e não da pura adaptação, a presença das crianças nas diferentes instâncias sociais, através de suas resistências, transgressões e afirmando-se como sujeito de direitos, pressiona a (re)invenção das instituições educativas e nelas a construção de outras identidades docentes.

Por uma educação infantil cidadã

Um dos ensinamentos de Paulo Freire é o de que a educação deve ser construída *com* os educandos e as educandas, a partir de uma relação dialógica. No caso da educação infantil, embora verifiquemos uma concepção mais afirmativa da criança e da infância nos documentos legais e nas pesquisas da área, observamos ainda, em muitas instituições, um abismo entre o discurso e as práticas educativas construídas para as crianças pequenas. Em sua maioria, revelam uma educação bancária, fundamentalmente narradora, nas quais podemos notar falas sobre conteúdos "mortos" que não se referem à realidade das crianças, sendo-lhes alheios à sua experiência existencial, e que, portanto, não se trata de uma educação que objetive uma ação transformadora, mas apenas a fixação, a memorização e a repetição.

Dentre essas práticas, encontram-se aquelas que priorizam a memorização do sistema alfabético e numérico, a cópia e repetição de palavras ou até mesmo sílabas, no intuito de preparar as crianças para o ensino fundamental; ou ainda, aquelas que didatizam as brincadeiras, reafirmando um modelo escolar hegemô-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nico que não valoriza a curiosidade, a inventividade, as múltiplas linguagens das crianças e suas produções culturais. Tais práticas são reveladoras de uma história em que pouco se olhou para o mundo das crianças a partir dos seus olhos, mas sim a partir da maneira como o adulto via/vê o mundo das crianças. Desconstruir tais práticas implica reconhecer a criança em sua alteridade, uma vez que:

> [...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso realmente é aceitar a criança como um outro (LARROSA, 2003, p. 186).

Receber a criança como um outro passa por compreender a infância para além de uma etapa passageira do desenvolvimento humano, mas como um tempo social importante em si mesmo e que nos acompanha na vida adulta, o que nos remete a pensá-la como a própria condição da existência humana. Sendo assim, ela não é apenas cronologia.

Encontramos essa compreensão da infância em Paulo Freire, esse educador que se autodenominou como um "menino conectivo", um homem que não deixou morrer o menino que foi e que não pôde ser. Em suas palavras: "Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim" (FREIRE, 2001, p. 101).

Essa sua conexão com a infância, sobretudo quando relata suas próprias experiências, denota uma imagem mais afirmativa da infância, "[...] a infância como algo que o amadurecimento faria bem em preservar, alimentar e cuidar na medida em que outorga vida à vida e, por isso, nunca deve abandonar-se" (KOHAN, 2018, p. 10).

A infância, desde essa perspectiva, ao desconstruir a ideia de se tratar apenas de uma etapa passageira do desenvolvimento, desconstrói também a compreensão da criança como um ser da "falta", pois, como afirma Agamben (2005), a ausência de voz (*en-fant)* não significa uma falta, e sim uma condição, visto ser na infância que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem. De acordo com esse filósofo:

> [...] a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (2005, p. 59).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Segundo Agamben (2005), a condição de "*en fant*" é o que nos torna abertos ao mundo, transformando, no cotidiano, a língua em discurso capaz de nos colocar na situação de criadores de cultura. Desse modo, porque somos não falantes e nos construímos como falantes há história. E porque os falantes continuam infantes e continuam também, permanentemente, aprendendo a falar e a serem falados, a historicidade do ser humano segue fazendo-se. Assim, se para Agamben há história porque há infância, para Freire há infância devido à condição de inacabamento do ser humano. Não é possível falar em infância sem a consciência de nossa condição de seres inacabados, ao mesmo tempo em que tal condição, para não ser estéril, solicita de nós a capacidade de criar nosso agir no mundo molhado da nossa condição infantil (SANTOS NETO; SILVA, 2006).

Nesse sentido, compreendemos que é preciso olhar e escutar esta infância, ou seja, mantê-la viva. A infância das crianças e a nossa enquanto educadores e educadoras, para que possamos em nossa docência construir uma pedagogia curiosa, que pergunta e se pergunta constantemente, e que reconheça que meninos e meninas são portadores "de uma verdade" que precisa ser escutada. Que nesse processo possamos viver uma vida educadoramente infantil, aquela que, inquieta, incansável, esperançosa está disposta a recomeçar, pois, de acordo com Kohan (2020, p. 98) "[...] a infância que educa não tem idade nem se mede pela passagem das horas, dos dias, dos anos... a infância educa em outro tempo, um tempo próprio... de presença e presente. Um tempo infantil. [...]. Um tempo de pura presença".

E aqui encontramos o tempo da criança, o tempo presente e de presença. Um tempo presente de um eterno recomeçar. Um tempo de intensidade. Meninos e meninas são seres ativos e na relação com o mundo humanizam-se ao mesmo tempo em que também humanizam o mundo; portanto, não se entregam passivamente à lógica adultocêntrica, mas se envolvem nos processos de socialização, lendo o mundo a partir de suas experiências existenciais e, no exercício da dialogicidade, produzem as culturas infantis que, se devidamente consideradas, podem levar a cultura estabelecida historicamente pelos adultos a ser repensada e ser reinventada e, com isso, construir *pedagogias das infâncias com as* crianças e não *para as* crianças.

Nesse contexto, a participação das crianças é imprescindível para cidadania da infância. Isso porque a cidadania só se concretiza quando os sujeitos participam ativamente visando à transformação da sociedade. Para Freire, o ser humano é participante ativo na construção histórica de seus direitos, tendo a educação uma importante contribuição na formação dos cidadãos e cidadãs. Vale destacar que esse educador, sem superestimar o papel da educação, defende sua relevância na

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

construção de uma cidadania ativa. Segundo ele, sobre a relação dialética entre educação e cidadania:

> Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é dificílimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania (1995, p. 74).

Importante pontuar que, para o autor, o papel que a educação possui no processo de transformação social não se baseia em um certo idealismo que não leva em conta os contextos históricos e as condições socioculturais em que estão imersos homens e mulheres, mas na sua profunda crença na capacidade dos seres humanos, em colaboração, ao desvelar o mundo, transformá-lo. Assim, faz parte desse processo o sentido da crítica e dos conflitos, sendo esses inerentes ao espaço público. A participação, portanto, é fundamental no processo de libertação, visto que, nas palavras de Freire (2003, [1970], p. 90): "[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens [e mulheres] transformam o mundo". Esse processo se inicia desde a mais tenra idade e tem na escola democrática uma instância importante para seu exercício (FREIRE, 1993).

A criança compreendida por Freire é potente, curiosa, criativa, perguntadeira, e precisa ser estimulada pelo educador e pela educadora de modo a ir:

> [...] descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985], p. 72).

Meninos e meninas têm o direito de participar ativamente dos processos educativos em uma relação horizontal, o que não significa a negação da autoridade do educador, da educadora e nem a compreensão de que docentes e crianças são iguais; ao contrário, afirmamos com isso a posição democrática entre eles e elas, em que cada um conserva e defende sua identidade e em diálogo aprendem em comunhão. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2003 [1970], p. 81) afirma que:

> Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. [...]. Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura nele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Uma relação dialógica com as crianças pressupõe acreditar nelas, confiar em sua capacidade de ler o mundo e de dizer a sua palavra a partir de suas diversas formas de expressão. Por essa razão, Freire defende que o educador e a educadora devem estimular o gosto das crianças pelas artes, pelos meios de comunicação, pela leitura e escrita. Que respeitem nelas o seu brincar. A expectativa é a de que elas avancem em seu conhecimento do mundo e que o façam de maneira participativa e investigativa. E para que isso seja respeitado e considerado na prática educativa, é preciso que educador e educadora se coloquem também em uma posição aprendente, isto é, de modo que possam aprender com o aprendizado da própria criança.

Aprender com a criança e com a infância...esta reflexão nos remete à Pedagogia da Autonomia.... Em *Pedagogia da Autonomia*, um dos saberes necessários à prática educativa apresentado por Freire (1997 [1996], p. 23) é o de que "não há docência sem discência", pois enquanto ensinam, educador e educadora também aprendem. E aprendem na relação com seus educandos e educandas mediatizados pelo mundo, visto serem estes e estas sujeitos de sua própria formação e não objetos. Assim, para Freire, o educador e a educadora progressistas não podem exercer uma pedagogia imobilizante, que se constitua em mera transferidora de conteúdos curriculares.

A criança, sujeito de sua formação, deve ser respeitada como tal. Escutar suas vozes constitui-se em um saber essencial à educação como prática da liberdade. Freire, acerca da ação antidialógica e autoritária da escola, relata a conversa com um grupo de estudantes de uma escola de primeiro grau (hoje, ensino fundamental) em que um dos educandos afirmava a necessidade de se escutar sempre as crianças sobre o que lhes é ensinado. Dizia o estudante: "Nunca nos perguntaram sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar" (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 77). Freire pontua dessa experiência o fato de que meninos e meninas quando chegam às escolas têm algo a dizer e não apenas a escutar, sendo assim, é preciso escutá-los não importando a idade que tenham.

O reconhecimento da importância da escuta das crianças está presente no discurso de muitos educadores e educadoras, motivado, sobretudo, por estudos e pesquisas da área da infância. Contudo, quando observamos o cotidiano de creches e pré-escolas verificamos, em muitas destas instituições, uma prática pedagógica esvaziada de sentido, pois nelas não há escuta e, consequentemente, não há diálogo. O que se nota é um discurso sobre a realidade. Como meio de buscar coerência entre o discurso e a prática entendemos que retomar a concepção freiriana de diálo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

go, escuta e amorosidade, pode contribuir no sentido de ressignificar tais conceitos e com isso (re)pensar sua materialidade no cotidiano da educação infantil.

Como já mencionado neste texto, o diálogo é o encontro entre os seres humanos que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, o que remete a uma profunda crença neles e em sua capacidade de ler e dizer o mundo. É, portanto, a força propulsora de um pensar crítico, que ao problematizar a realidade objetiva transformá-la. Nesse sentido, como uma "exigência existencial" não pode ser reduzido ao depósito de ideias de um sujeito sobre outro, como se verifica em perspectivas antidialógicas, bancárias, nas quais as crianças são vistas como um futuro adulto, que precisa se adaptar a uma sociedade pensada e construída pelos adultos para elas e não com elas.

O diálogo implica necessariamente em humildade e abertura, reconhecendo que ninguém sabe tudo e que ninguém sabe nada, mas que nesse encontro somos capazes de saber mais. No caso da educação infantil, isso exige escutar as crianças. Escuta que solicita silêncio por parte do educador e da educadora, o que não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade e às formas pelas quais as crianças pensam e agem no mundo (SILVA, 2017).

O silêncio, enquanto um valor educativo, possibilita que meninos e meninas possam dizer a sua palavra a partir de suas múltiplas linguagens. Cabe ressaltar que a palavra em Freire reveste-se do sentido de dizer o mundo e agir sobre ele, portanto, uma práxis social que nos impele ao compromisso com o processo de humanização de todos e todas. Nesse processo, o aprendizado da escuta se faz essencial, pois é escutando as vozes das crianças que aprendemos a falar com elas, visto que, "Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*" (1997 [1996], p. 127).

A escuta, o diálogo, demandam um querer bem às crianças e ter a coragem de dizê-lo, de falar de amor por elas enquanto compromisso não apenas técnico, mas também ético, político e estético (FREIRE, 1993, 1997 [1996]). Nesse sentido, educar dialogicamente é um ato de amor, é um comprometer-se consigo e com o outro na luta pela libertação de todos e todas. A amorosidade, portanto, refere-se à radicalidade de uma exigência ética, visto caracterizar-se como uma intercomunicação entre duas consciências que se respeitam e que têm um profundo compromisso uma com a outra. Daí o fato de Freire afirmar que não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens e mulheres. Trata-se, deste modo, de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

um "amor armado", um "[...] amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar" (1993, p. 57).

A defesa e a concretude de uma educação emancipadora na educação infantil implicam em oferecer, desde os berçários, espaços e atividades em que os bebês e as crianças pequenas possam fazer escolhas, tomar decisões, explorar, descobrir, perguntar, perguntar-se, narrar, debater, dizer sua palavra, participar. Nesse sentido, encontramos em Freire pistas para pensarmos a materialização dessa participação, que deve partir da cotidianidade das crianças e considerar suas várias formas de ler e comunicar o mundo.

Em diálogo com o educador Sérgio Guimarães, Freire defende o brincar como linguagem fundamental da infância, como o modo pelo qual meninos e meninas vão se desvelando, apropriando-se e confrontando-se com o mundo em que vivem (FREIRE; GUIMARÃES, 1984). O brincar constitui-se como espaço de ação e de compreensão da criança sobre a realidade; um espaço de descobertas e de aprendizagens. Em outro diálogo, discorrendo sobre os recursos da escola pública, os autores pontuam:

> [...] eu acho que o problema não é tanto porque sejam pedrinhas e tampinhas de garrafa. Acho que isso poderia dar uma excelente educação, se a escola realmente fosse capaz, como política, de aproveitar os recursos naturais, aqueles fragmentos de mundo com que as crianças brincam, por exemplo. Seria exatamente a partir da brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas, que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 47).

Neste diálogo, Freire defende que a espontaneidade, a imaginação, a expressividade, a inventividade e a criatividade das crianças não devem ser negadas "[...] em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual" (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 53). No entanto, isso não significa a ausência de uma intencionalidade pedagógica que, em Freire, intenta a ampliação da leitura de mundo pela criança, uma leitura que possa ir se fazendo cada vez mais crítica.

Deste modo, o papel do educador e da educadora não é o de discursar sobre a realidade mostrando às crianças o que ela é, segundo seu olhar adulto, mas instigar a curiosidade para que elas possam, de maneira ativa, criativa e coletiva, desvelar a realidade e transformá-la. Aqui caberia aos(às) docentes respeitar as diferentes leituras, as diferentes compreensões e opiniões, sem, contudo, deixar de dizer também a sua palavra. Freire assevera que o educador "[...] tem que ter a coragem de dizer aos meninos como é que ele pensa também, desde que respeite a diferença entre ele e os meninos. O que vale dizer: desde que exercite a tolerância, que é, em curta análise, o respeito à diferença" (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 18).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nesse movimento dialético de leitura de mundo, uma outra pista diz respeito às perguntas, pois para Freire, o ato de conhecer começa com o perguntar; são as perguntas que instigam a busca pelas respostas. Para esse educador, "[...] é possível e é preciso fazer com as crianças um tipo de educação criadora, desinibidora, uma educação que não se limite, nas crianças, o direito de perguntar; uma educação que, inclusive, sugira na prática, à criança, que ela jamais morra como criança" (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 1983, p. 69).

A educação, de um modo geral, é uma educação das respostas e não das perguntas. Ao denunciar a pedagogia das respostas, que ainda marcam muitas de nossas instituições educacionais, Freire alerta que:

> [...] a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior - a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo. O que se pretende autoritariamente com o silêncio imposto, em nome da ordem, é exatamente afogar nele a indagação (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985], p. 68).

Construir uma relação dialógica com meninos e meninas, reconhecendo-os como participantes ativos da e na sociedade implica compreender o mundo a partir dos seus olhos. Para tanto, é preciso criar com elas o hábito de perguntar, de se espantar; de viver a pergunta, a indagação; de instigar a curiosidade pelo mundo físico e social. Concordando com Freire, a pedagogia da resposta é uma "[...] pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. [...] negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana" (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985], p. 75).

Como nos constituir cidadãos/cidadãs sem indagarmos e nos indagar? Sem correr riscos? Sem sonhar a reinvenção de um outro mundo possível? Sem resistir às formas de opressão? Sem lutar? É preciso conhecer a realidade para transformá-la e o ato de conhecer inicia-se pelas perguntas. Assim, temos que romper com o silêncio imposto e em seu lugar construir um movimento de perguntar e perguntar-se, em que a dialogicidade, a amorosidade e a ludicidade constituam-se como dimensões fundamentais à participação das crianças e à construção de uma educação infantil cidadã.

Cidadã porque reconhece as crianças como cidadãs hoje, com direito à participação, provisão e proteção. Cidadã, pois, com clareza de seu compromisso ético e político na construção de uma educação emancipadora, faz-se e refaz-se no exercício cotidiano da cidadania, em um espaço coletivo de diálogo e partilha, não sendo este, portanto, um conceito abstrato e esvaziado de sentido. Cidadã porque ao reconhecer tal compromisso, luta para que todas as crianças e também seus educadores

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e educadoras aprendam e, assim, construam conhecimentos que os possibilitem ter uma vida digna, o que coloca o desafio de romper com práticas pedagógicas padronizadas e homogêneas. Cidadã, sobretudo, porque em um movimento inquietante de perguntar e perguntar-se exercita a cidadania no dia a dia, no agora e não como uma promessa de um tempo que talvez chegará. Crianças e adultos constituem-se cidadãs/cidadãos na concretude da vida e, sendo assim, é preciso que essa cidadania ativa seja instigada, (re)criada e (re)conquistada todos os dias.

Considerações finais

A epistemologia de Paulo Freire nos remete à compreensão de que educação, cidadania e infância não são apenas conceitos abstratos, mas dimensões de uma práxis crítica e criativa, que nos permite reconhecer as crianças como cidadãs e com elas construir práticas pedagógicas emancipadoras. Práticas estas com abertura suficiente para termos com elas um olhar de respeito a suas singularidades, suas necessidades e seus direitos, dentre estes, o direito a dizer sua palavra e a participar das decisões que envolvem suas vidas.

Concordamos, assim, com Freire quando ele afirma que a educação tem papel fundamental na constituição da cidadania, visto ser esta a expressão dos interesses tanto pessoais quanto coletivos dos diferentes sujeitos que atuam criticamente sobre a realidade. Nesse sentido, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, precisa criar um ambiente educativo marcado pelo exercício da cidadania, cuja participação ativa de meninos e meninas, também nos processos de decisão, seja uma constante no cotidiano das instituições. Com isso, educadores e educadoras são desafiados a descentrarem-se da hegemonia adultocêntrica, para que, desde uma perspectiva dialógica, e porque não infantil, possam estimular as crianças no desvelamento e reinvenção do mundo.

Pensar uma educação infantil cidadã, que seja construída *com as* crianças e não *para as* crianças, exigirá recriar o ambiente educacional, retirando dele as mordaças e freios que silenciam as vozes das crianças, o seu brincar, suas produções culturais e tudo de criativo, inovador e transgressor que pode destes advir, com vistas à construção de uma sociedade com mais boniteza e justiça social.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] Nas citações das obras de Paulo Freire, após a data da edição utilizada neste trabalho, a opção foi por colocar entre colchetes [ ] a data da 1ª edição, a fim de considerar o período em que suas ideias foram desenvolvidas. Quando estas coincidiram, esse recurso não foi utilizado.

[2] Os períodos são: 1) Antes do exílio, em outubro de 1964; 2) O Exílio, de outubro de 1964 a 16 de junho de 1980; 3) Depois do Exílio, de junho de 1980 até a sua saída da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991; 4) Depois da Prefeitura de São Paulo, em maio de 1991, até sua morte em 02 de maio de 1997 e 5) Obras publicadas, postumamente, por Ana Maria Araújo Freire. Para o levantamento bibliográfico da obra de Paulo Freire, os seguintes trabalhos foram utilizados como referências: *Paulo Freire*: uma biobibliografia (GADOTTI, 1996), *A pedagogia da libertação em Paulo Freire* (FREIRE, 2001) e *Paulo Freire*: uma história de vida (FREIRE, 2006).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15- 47, jul./set. 2015.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. *In*: GT-07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS. *Anais* [...]. 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

FARIA, A. L. G. de; GOBBI, M. A.; SILVA, M. R. P. da. As infâncias em suas múltiplas imagens: um olhar desde uma perspectiva pós-colonial. *In*: ARAÚJO, V. C. de. (org.). *Infâncias e educação infantil e foco.* Curitiba: CRV, 2017. p. 15-30.

FREIRE, A. M. A. (org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire.* São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, A. M. A. (org.). *Paulo Freire*: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. A construção de uma nova cultura política. *Fórum de participação popular nas administrações municipais:* Poder local, participação popular e construção da cidadania. Belo Horizonte, jun./1994; São Paulo: Instituto Pólis, 1995. Cad.n.1.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997 [1996]. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis.* São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* São Paulo: Cortez/IPF, 2001 [1959].

FREIRE, Paulo. *Política e educação.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1993]. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003 [1970].

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina:* reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003 [1994].

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre a educação:* diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (v. 1).

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação:* diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (v. 2).

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1985].

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire*: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar:* a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, n. 34, p. 1-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100173&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 83-100.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança.* 1959. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html. Acesso em: 03 out. 2019.

ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 03 out. 2019.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez. 2010. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/147/146. Acesso em: 03 nov. 2019.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. *Infância e inacabamento*: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. 2006, p. 1-13. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben. Acesso em: 13 jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. *Participação social e cidadania activa das crianças.* 2004. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3842/1/FPF_PTPF_01_0563.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças:* contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SILVA, M. R. P. da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. *Cadernos de Educação*, Dossiê, v. 58, p. 83-100, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12370. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, M. R. P. da; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo, Brasil: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SOARES, N. F. *Infância e direitos* - participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2005.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem*: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, Francesco. *A solidão da criança*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VANNUCCHI, Aldo; SANTOS, Wlademir dos; FREIRE, Paulo. *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resolução de algoritmos e de problemas de adição e subtração: uma análise de estratégias utilizadas por estudantes com diagnóstico ou prognóstico de Discalculia do Desenvolvimento

Resolution of algorithms and addiction and subtraction problems: an analysis of strategies used by students with diagnosis or prognosis of Developmental Dyscalculia

Resolución de algoritmos y problemas de suma y resta: un análisis de estrategias utilizadas por estudiantes con diagnóstico o pronóstico de Discalculia del Desarrollo

José Ricardo Barbosa Cardoso[*]
Isabel Cristina Machado de Lara[**]

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida com cinco estudantes que apresentam o diagnóstico ou prognóstico de Discalculia do Desenvolvimento. O objetivo é analisar as estratégias utilizadas pelos participantes para resolver problemas convencionais, comparando-as com as utilizadas para resolver algoritmos. Para tanto os participantes realizaram testes padronizados, dos quais foram selecionados, para este estudo os resultados dos algoritmos e problemas de adição e subtração. Para análise dos dados coletados, optou-se pela Análise Textual Discursiva. Evidencia que para resolução de algoritmos as únicas estratégias utilizadas são o cálculo mental e o uso dos dedos. Em relação à resolução de problemas convencionais do tipo padrão, a estratégia mais utilizada foi o uso de algoritmos, e em seguida, novamente o cálculo mental e o uso dos dedos. Mostra que os estudantes, embora possuam diagnóstico ou prognóstico de Discalculia Operacional apresentam um número maior de erros na execução dos algoritmos de subtração. Contudo, o desempenho na resolução de problemas é satisfatório, apontando que possuem compreensão do conceito de adição e subtração, portanto a Discalculia Ideognóstica não está vinculada ao treinamento do algoritmo.

Palavras-chave: algoritmos; Discalculia do Desenvolvimento; resolução de problemas.

Recebido em: 26/08/2019 – Aprovado em: 03/06/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.9813

[*] Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS. Licenciado em Matemática pelas Faculdades Porto-Alegrenses/FAPA. Atualmente é, professor do Colégio La Salle Niterói. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0457-1519. E-mail: ricardo_mat86@hotmail.com

[**] Pós-doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Matemática pela UFRGS, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Discalculia GEPED/PUCRS. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0574-8590. E-mail: isabel.lara@pucrs.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article presents part of the results of a Master's research developed with five students presenting the diagnosis or prognosis of Developmental Dyscalculia. The objective is to analyze the strategies used by participants to solve conventional problems, comparing them with those used to solve algorithm. Standardized tests were used, being only in addition and subtraction operations. For analysis of the collected data we opted for the Discursive Textual Analysis. It shows that for algorithms resolution the only strategies used are mental calculation and the use of fingers. Regarding conventional problem solving of the standard type, the most used strategy was the use of algorithms, and then again the mental calculation and the use of the fingers. It shows that the students, although having diagnosis or prognosis of Operational Dyscalculia present a larger number of errors in the execution of the subtraction algorithms. However, the problem solving performance is satisfactory, pointing out that the understanding of the concept of addition and subtraction, therefore the Ideognostic Dyscalculia, is not linked to the training of the algorithm.

Keywords: algorithms; Developmental Dyscalculia; troubleshooting.

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación de maestría desarrollada con cinco estudiantes que presentan el diagnóstico o pronóstico de Discalculia del Desarrollo. El objetivo es analizar las estrategias utilizadas por los participantes para resolver problemas convencionales, comparándolos con los utilizados para resolver algoritmos. Para esto, los participantes realizaron pruebas estandarizadas, de las cuales se seleccionaron los resultados de los algoritmos y los problemas de suma y resta para este estudio. Para el análisis de los datos recopilados, optamos por el Análisis textual discursivo. Muestra que para la resolución de algoritmos, las únicas estrategias utilizadas son el cálculo mental y el uso de los dedos. En cuanto a la resolución de problemas convencionales de tipo estándar, la estrategia más utilizada fue el uso de algoritmos, y luego nuevamente el cálculo mental y el uso de los dedos. Muestra que los estudiantes, aunque tienen diagnóstico o pronóstico de Discalculia Operativa, presentan un mayor número de errores en la ejecución de los algoritmos de resta. Sin embargo, el rendimiento de resolución de problemas es satisfactorio, señalando que la comprensión del concepto de suma y resta, por lo tanto, la Discalculia Ideognóstica, no está vinculada a la capacitación del algoritmo.

Palabras clave: algoritmos; Discalculia del Desarrollo; solución de problemas.

Introdução

A sociedade apresenta, historicamente, a Matemática como uma disciplina em que os estudantes apresentam muitas dificuldades e baixo desempenho em diferentes situações de avaliação. Algumas dessas dificuldades são constatadas por meio de avaliações que verificam o rendimento escolar, geralmente organizado pelo Ministério da Educação de cada país. De acordo com os resultados sobre o desempenho de estudantes da Educação Básica de escolas estaduais e privadas do Brasil, o rendimento em Matemática vem decrescendo constantemente. Entre os testes que apontam isso, destacam-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a Prova Brasil. Em relação à Prova Brasil, em 2015, constatou-se que 80% dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio ficaram abaixo do esperado (BRASIL, 2016).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2016, no teste do Pisa, o Brasil ficou na 66ª colocação, atingindo uma pontuação de 337 pontos em relação ao parâmetro que é 490, evidenciando que 70,25% dos estudantes brasileiros estão abaixo do esperado (INEP, 2016). Considerando que a Matemática é uma área de conhecimento que se constitui como um conjunto de conceitos e ferramentas essenciais para a resolução de problemas do cotidiano e de outras áreas, torna-se relevante ficar atendo a esse nível de desempenho dos estudantes.

Entre as justificativas apontadas para os resultados nessas avaliações, destacam-se as defasagens na aprendizagem devido às dificuldades encontradas pelos estudantes, desde os anos iniciais no Ensino Fundamental, e a formação dos docentes que ensinam Matemática. Em relação a essa formação, evidencia-se, principalmente, a incapacidade do professor de identificar e compreender as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes.

Dentre essas dificuldades de aprendizagem, verificam-se aquelas de caráter extrínseco ao estudante e aquelas advindas de fatores internos ocasionadas, portanto, por Transtornos de Aprendizagem. Uma definição para Transtornos de Aprendizagem é dada por Ciasca (2003, p, 32), ao afirmar que:

> [...] o termo utilizado para indicar uma perturbação ou falha na aquisição e uso de informações, ou na habilidade de solucionar problemas, manifesta-se por dificuldades significativas na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, raciocínio e/ou habilidades aritméticas, devido a disfunção do sistema nervoso central, substancialmente abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de inteligência.

É necessário fazer uma distinção entre dificuldade e transtorno de aprendizagem. Dificuldades dizem respeito a falhas no processo de ensino ou de aprendizagem, metodologias inadequadas utilizadas pelos docentes, fatores familiares e psicológicos dos estudantes, bem como aspectos socioeconômicos (RELVAS, 2011). Já, os transtornos ou distúrbios estão relacionados a uma falha no processamento do sistema nervoso central que acarretam em problemas de leitura, escrita e habilidades matemáticas (RELVAS, 2011).

No caso da Matemática, dois transtornos são reconhecidos, a Acalculia e a Discalculia. Neste artigo, são aprofundadas as concepções acerca da Discalculia do Desenvolvimento, uma vez que os estudantes participantes da pesquisa possuem diagnóstico e prognóstico do transtorno. Entre as definições para Discalculia do Desenvolvimento encontradas na literatura, destaca-se a de Kosc (1974, p. 166):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] a structural disorder of mathematical abilities in which it had its origins in genetic or congenital disorders of the parts of the brain which are the physiological anatomo substrate of the maturation of age-appropriate mathematical abilities without a simultaneous disorder of general mental functions.[1]

A Discalculia do Desenvolvimento é um transtorno que acomete entre 3% e 6% da polução dos estudantes em idade escolar, ponde variar seu grau de severidade e ter comorbidade com a Dislexia. Trata-se, portanto, de uma amostra considerada rara nas escolas, uma vez que as etapas de diagnóstico não são acessíveis a todos. Diante disso, neste estudo participaram cinco estudantes dos quais um possui laudo de Discalculia, estudante do Ensino Médio e quatro com prognóstico desse transtorno, sendo três estudantes que cursam o Ensino Fundamental e um o Ensino Superior. O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias utilizadas pelos participantes para resolver problemas convencionais e não convencionais, comparando-as com as utilizadas para resolver algoritmo. Para coleta de dados foram utilizados três instrumentos de avaliação: Prova de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA 2013); Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994).

Discalculia do Desenvolvimento

A palavra Discalculia, etimologicamente, deriva dos termos "dis" (desvio) acrescido de "calculare" (calcular, contar). Cohn (1968, p. 202) define o transtorno como "[...] a dificuldade em realizar operações matemáticas, normalmente associadas a problemas de revisualização de números, ideação, cálculo e aplicação de instruções matemáticas".

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014, p. 325), o termo Discalculia é nomeado como "Transtorno da Matemática" e sua definição é de:

> [...] um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras.

Esse manual apresenta uma nota de nomenclatura, cuja denominação é em prejuízos na matemática, apontando quatro domínios que podem ser características do distúrbio: senso numérico; memorização de fatos numéricos; precisão ou fluência de cálculos; precisão no raciocínio matemático (DSM-5, 2014). O documen-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

to enfatiza que os principais sintomas são: dificuldades na construção do número que se caracterizam por inversões; na leitura de números; em realizar adições simples; falhas na distinção dos sinais das operações; em decifrar de modo correto o valor dos numerais com vários dígitos; na memorização de dados numéricos; em armar a conta matemática e disposição no espaçamento errado de números com operações de multiplicação e divisão (DSM-5, 2014).

De modo semelhante, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10, refere-se à Discalculia do Desenvolvimento como "Transtorno Específico da Habilidade em Aritmética", com a seguinte definição "[...] uma alteração na capacidade para a realização de operações matemáticas abaixo do esperado para a idade cronológica, nível cognitivo e escolaridade, sem presença de alterações neurológicas ou deficiências sensoriais e motoras" (1993, p. 5). O documento ressalta que os protagonistas do processo são indivíduos que possuem problemas relacionados à parte neurológica e de rendimento escolar inferior aos demais, portanto suas defasagens não são relacionadas a dificuldades físicas e emocionais, mas diretamente percebidas em problemas com cálculos aritméticos e raciocínio matemático (CID-10, 1993). Além disso, corrobora os quatro domínios em defasagem apontados pelo DSM-5 (2014).

Adicionado a isso, vale ressaltar que, segundo Bastos (2016), os estudantes que possuem Discalculia do Desenvolvimento podem ter indícios nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas somente entre as idades de 7 a 8 anos, com a introdução dos símbolos e das primeiras operações básicas que os sintomas podem ficar nítidos. Dessa forma, perceber os sintomas na fase de criança até a juventude é parâmetro para diagnosticar cedo a Discalculia (BASTOS, 2016).

Para dar conta dos objetivos propostos neste estudo, toma-se como alicerce teórico principal os estudos de Kosc (1974), que, além de propor uma definição de Discalculia do Desenvolvimento, propõe categorias que vão além dos quatro domínios previstos pelos manuais, possibilitando uma visão mais detalhada das habilidades que podem estar em defasagem em estudantes com diagnóstico e prognóstico desse transtorno. Kosc (1974) define seis categorias para a Discalculia do Desenvolvimento:

- **Discalculia Verbal**: indivíduos que apresentam defasagens em quantificar e mencionar numerais, termos e simbologias;
- **Discalculia Practognóstica**: indivíduos que apresentam defasagens em fazer enumerações, comparações e manipulações de objetos;
- **Discalculia Léxica**: indivíduos que apresentam defasagens na leitura de simbologias matemáticas;

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

- **Discalculia Gráfica**: indivíduos que apresentam defasagens em realizar a caligrafia dos numerais;
- **Discalculia Ideognóstica**: indivíduos que apresentam defasagens em realizar cálculos de cabeça e no entendimento de conhecimentos matemáticos;
- **Discalculia Operacional**: indivíduos que apresentam defasagens em realizar cálculos a partir da utilização da escrita em simbologias matemáticas.

Ressalta-se que neste estudo o foco principal é na Discalculia Operacional e na Discalculia Ideognóstica.

Resolução de algoritmos e de problemas

Ifrah (1994, p. 95) afirma que "[...] os algoritmos são instrumentos desenvolvidos para tornar o cálculo mais simples por economizar tempo e facilitar sua realização através da generalização dos passos". Complementando essa ideia, pode-se citar Usiskin (1998, p. 7) ao definir algoritmo como um "[...] procedimento ou uma sequência de procedimentos, com um número finito de passos, destinado a executar uma tarefa que se deseja realizar".

De acordo com Toledo e Toledo (1997), cada algoritmo é composto por elementos diferentes, como, por exemplo, tem-se na adição os termos parcela, parcela e total ou soma; na subtração minuendo, subtraendo e resto ou diferença; na multiplicação temos o fator, fator e produto e na divisão dividendo, divisor, quociente e resto. Na prática, percebe-se que nas aulas os estudantes têm a tendência de memorizar os procedimentos do algoritmo para a resolução dos problemas propostos, mas não conseguem ter o discernimento de escolher o caminho para encontrar a resposta.

Contudo, essa memorização não é suficiente para que esse estudante seja considerado numeralizado. De acordo com Nunes e Bryant (1997), identifica-se que um indivíduo está numeralizado quando ele é capaz de utilizar seu raciocínio matemático de maneira significativa e adequada em certas circunstâncias e domina o sistema numérico e as operações aritméticas e pensa com o conhecimento matemático. "É ser capaz de pensar sobre e discutir relações numéricas e espaciais utilizando as convenções [...] da nossa própria cultura" (NUNES; BRYANT, 1997, p. 19). Assim, o mesmo deverá realizar a leitura de enunciados de uma situação-problema e escolher qual operação é apropriada para encontrar sua solução, além disso, deverá identificar as distintas operações matemáticas.

Mesmo diante dessa definição de numeralização, o ensino da Matemática nos anos inicias do ensino Fundamental, ainda tem como objetivo principal para al-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

guns professores a habilidade de resolver algoritmos. Entretanto, de acordo com Kamii e Housman (2002, p. 100), o uso dos algoritmos é considerado prejudicial na aprendizagem por dois fatores: "[...] i) eles encorajam a criança a abandonar seu próprio pensamento; ii) eles "desensinam" valor posicional, desse modo impedindo as crianças de desenvolver o senso numérico". Nesse sentido, Carraher, Carraher e Schliemann (1988) afirmam que a escola deveria incentivar os estudantes a desenvolverem seu pensamento utilizando um simbolismo que possibilite a comunicação e a troca de experiências. Os autores afirmam ainda que o método de resolução de problemas não elimina a aprendizagem dos algoritmos.

Em suas pesquisas, desenvolvidas com cinquenta estudantes do 1□ ao 5□ ano do Ensino Fundamental, Lara (2011, p. 17) mostra que:

> [...] a partir do momento em que as crianças começavam a lidar com algoritmos pareciam iniciar um processo de desligamento do seu próprio modo de pensar, afastando-se cada vez mais de um pensamento flexível e da capacidade de fazer estimativas e interpretações.

Lara (2011, p. 119) comprova que "[...] na medida em que eles avançam na vida escolar, tendem a abstrair o seu pensamento de modo a optar cada vez mais pelo uso dos algoritmos". Contudo, isso pode implicar no abando do seu próprio modo de pensar bem como na desistência da busca de estratégias próprias para resolver problemas (LARA, 2011).

No que concerne à resolução de problemas, D'Amore (2007, p. 285) argumenta que: "[...] é a forma mais eficaz não somente do desenvolvimento da atividade matemática dos estudantes, mas também da aprendizagem dos conhecimentos, das habilidades, dos métodos e de suas aplicações". Contudo, faz necessário repensar a concepção de problema. Villa e Callejo (2006, p. 29) ressaltam que:

> Um problema é uma situação, proposta com finalidade educativa, que propõe uma questão matemática, cujo método de solução não é imediatamente acessível ao aluno ou ao grupo de alunos que tenta resolvê-la, porque não dispõe de um algoritmo que relaciona os dados e a incógnita ou de um processo que identifique automaticamente os dados com a conclusão e, portanto, deverá buscar, investigar, estabelecer relações e envolver suas emoções para enfrentar uma situação nova.

Diante disso, um problema não seria resolvido facilmente com uma simples aplicação de algoritmo. Nesse sentido, Brito (2006) aborda o termo "solução" para comentar sobre as estratégias de se chegar a uma resposta de um problema. Em relação ao termo de solução de problemas, Brito (2006, p. 27) entende que "[...] é uma forma complexa de combinação dos mecanismos cognitivos disponibilizados a partir do momento em que o sujeito se depara com uma situação para a qual precisa bus-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

car alternativas de solução". Portanto, a solução de problemas remete a um processo que começa quando o indivíduo encontra uma circunstância que provoca a vontade pela busca de uma solução e na reorganização dos elementos que constam na estrutura, de uma maneira que chegue a um resultado (BRITO, 2006). Em relação às classificações sobre os problemas matemáticos, Diniz (2001) denomina-os como convencionais e não convencionais. Assim, segundo a autora (2001, p. 100-101),

> [...] as características básicas de um problema convencional são: texto na forma de frases, diagramas ou parágrafos curtos; os problemas vêm sempre após a apresentação de determinado conteúdo; todos os dados de que o resolvedor necessita aparecem explicitamente no texto e, em geral, na ordem em que devem ser utilizados nos cálculos; os problemas podem ser resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmos; a tarefa básica em sua resolução é identificar que operações são apropriadas para mostrar a solução e transformar as informações do problema em linguagem matemática; a solução numericamente correta é um ponto fundamental, sempre existe e é única.

De acordo com Brito (2006), o uso de problemas convencionais pode gerar alguns comportamentos inoportunos nos estudantes quando estão realizando a resolução, pois é comum os discentes vincularem esses problemas com alguns cálculos aritméticos e indagarem: "Qual a conta que tenho que fazer nesse problema?", ou tentarem identificar nos problemas termos que associam a linguagem à alguma operação, como: "ao todo", "total" ou "acrescentar" que podem ser direcionados a natureza das operações de adição e "restou", "sobrou", "faltou" e "perdeu" que estão relacionados ao campo da subtração. Isso leva a ter um desequilíbrio na aprendizagem se tratando da resolução de problemas, pois os estudantes tendem a pensar só no algoritmo que deve escolher sem pensar nos conceitos envolvidos no problema, buscando memorizar como resolve cada tipo de problema. Efeito disso pode ser um fracasso na aprendizagem se apegando cada vez mais ao uso de um algoritmo e deixado de lado seu próprio raciocínio, como mostra Lara (2011) em seus estudos. Esse tipo de comportamento pode causar o medo, insegurança e ao longo de sua vida escolar ter defasagens que dificultam sua aprendizagem matemática (DINIZ, 2011).

A resolução de problemas, conforme Polya (2006), é um processo cujo objetivo é a investigação de um ato para atingir um propósito que deseja alcançar, mas que não se pode ter certeza se vai conseguir concretizá-lo, dessa forma estabeleceu quatro etapas para a solução de problemas: 1) Compreender o problema: por meio da leitura o estudante precisa identificar palavras, significados e expressões com o objetivo de descobrir a solução; 2) Elaboração de um plano: após a leitura deve organizar os processos e estratégias que julga adequados para encontrar a solução; 3) Executar o plano: deverá escolher pela melhor estratégia e executá-la; 4) Re-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

trospecto: nessa última etapa o estudante deverá apurar e reconhecer a resposta encontrada a partir da circunstância inicial do problema.

Na mesma perspectiva de Polya, Dante (1991) renomeia algumas etapas: 1) compreender o problema; 2) elaboração do plano; 3) execução; 4) retrospecto ou verificação. De acordo com Dante (1991), as etapas estabelecidas auxiliam os estudantes na organização do seu pensamento na resolução de problemas. Percebe-se que, ao longo do tempo, as etapas para a resolução de problemas foram sendo aprimoradas por cada autor com intuito de auxiliar os estudantes a resolverem os problemas propostos.

O campo conceitual da estrutura aditiva

Com base em alguns conceitos da teoria de Piaget, em particular de esquema e dos estudos de Vygotsky sobre linguagem, Gérard Vergnaud propôs a Teoria dos Campos Conceituais (LARA, 2011). De acordo com Golbert (2002, p. 28), Vergnaud define que um campo conceitual é "[...] um conjunto de situações, cujo tratamento implica esquemas, conceitos e teoremas, em estreita conexão, assim como as representações linguísticas e simbólicas, suscetíveis de serem utilizadas para representá-lo". A autora complementa que, para Vergnaud, existem três aspectos para os campos conceituais: situações; conceitos; e, representações simbólicas.

Relacionando a aprendizagem a esses três aspectos, percebe-se que um indivíduo necessita lidar com diversas situações, seja pela aprendizagem escolar, seja por suas vivências fora do ambiente escolar. Tais situações lhe propiciarão a criar esquemas para saber enfrentá-las, e assim irá se apoderar de representações simbólicas que se agregará às situações para saber solucioná-los. Será a partir do movimento desses três aspectos que o indivíduo estará criando conceitos, de acordo com a teoria de Vergnaud (GROSSI, 2001).

O campo conceitual das estruturas aditivas é uma união de circunstâncias, cujo princípio acarreta em uma ou inúmeras adições ou subtrações, ou combinação das duas, e um agrupamento de conceitos e teoremas que possibilitam averiguar as circunstâncias como afazeres matemáticos (VERGNAUD, 1996). Conforme Kamii (1998, p. 84), com perspectivas piagetianas, a operação de adição possui como princípio "[...] uma ação mental (abstração construtiva) de combinar dois totais para criar um de ordem superior no qual os totais anteriores, se tornam duas partes". Já a subtração, é considerada pela autora como mais complicada do que a adição, devido aos seus níveis de entendimento. Assim, na adição o estudante tem como

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

princípio "ascender" de dois totais (6 e 3, por exemplo) para uma totalidade superior (9), enquanto na subtração, (9 – 6), ele precisa descender do total (9) para parte (6) e depois ascender da parte (3) para encontrar o total (9) (KAMII,1998).

Participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Buscaram-se estudantes que possuíam laudos ou prognósticos de transtornos de aprendizagem em Matemática. Para referir-se a cada um deles, durante a pesquisa, criaram-se codinomes, expostos no Quadro 1, juntamente com algumas informações básicas.

Quadro 1 – Descrição básica dos participantes da pesquisa

Codinome	Gênero	Idade	Ano em que estuda*	Modalidade de escola	Município
Antônio	Masculino	15	9º ano EF	Privada	Porto Alegre
Taíssa	Feminino	17	3º ano EM	Privada	Canoas
Paulo	Masculino	15	7º ano EF	Pública	Porto Alegre
Ricardo	Masculino	10	5º ano EF	Pública	Caçapava do Sul
Carlos	Masculino	19	4º sem ES	Privado	Porto Alegre

Fonte: elaboração dos autores.

* EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; ES – Ensino Superior.

Além disso, coletaram-se todas as informações que os responsáveis possuíam sobre anteriores avaliações e possíveis diagnósticos. Para apresentá-las, organizou-se uma síntese sobre cada participante. Vale ressaltar, que nem toda a documentação foi disponibilizada pelos responsáveis ou pelas escolas. Desse modo, não foi possível obter maiores informações sobre os mesmos aspectos para cada participante. Em todo momento do desenvolvimento da pesquisa, foram mantidas em anonimato as identidades dos participantes.

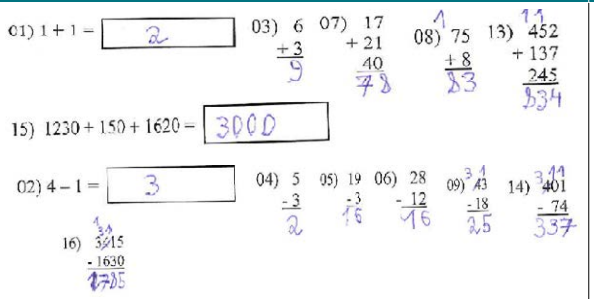
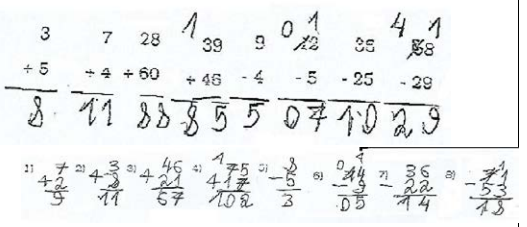
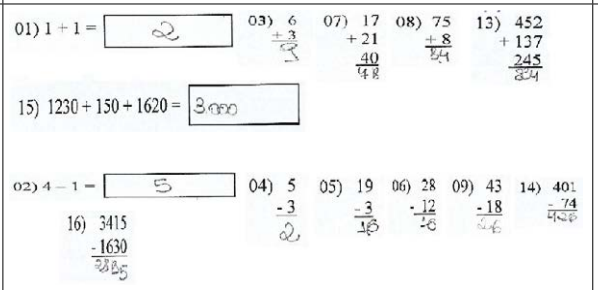
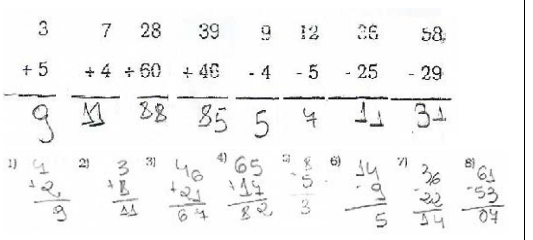
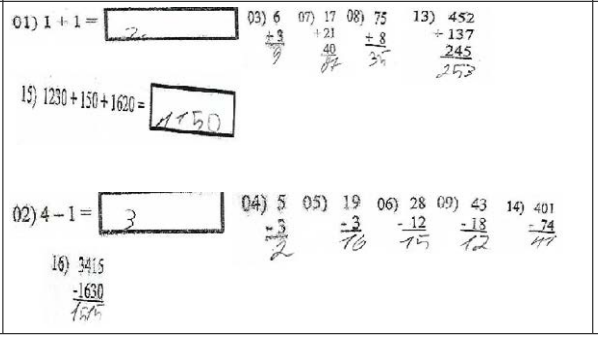
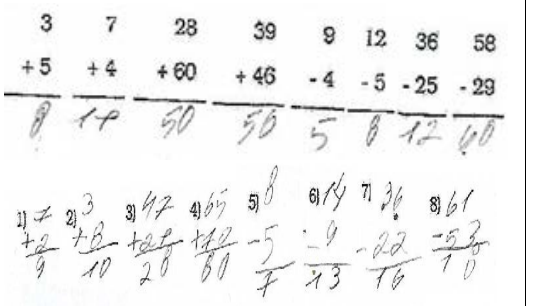
Para a coleta de dados, foram realizados os seguintes testes: Subteste de Aritmética (STEIN, 2004) e Prova de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2013).

Analisando o desempenho na resolução de algoritmos

No Quadro 2, foram organizadas as respostas dos Subteste de Aritmética de Stein (1994) e de Seabra, Montiel e Capovilla (2013), contendo os números de acertos (A) e o número de erros (E).

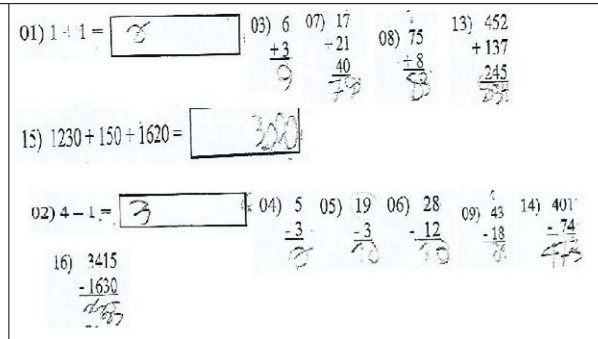
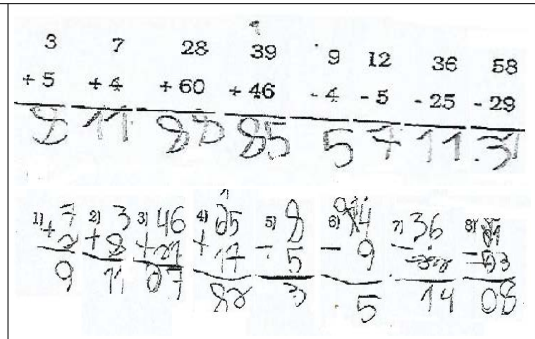
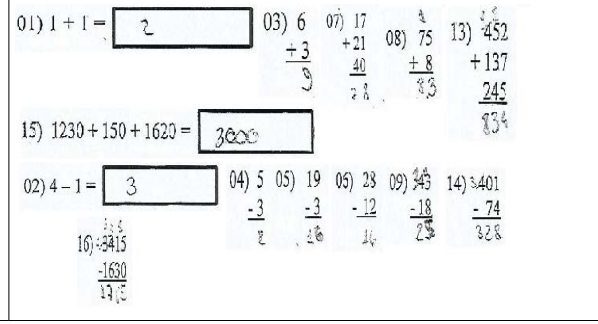
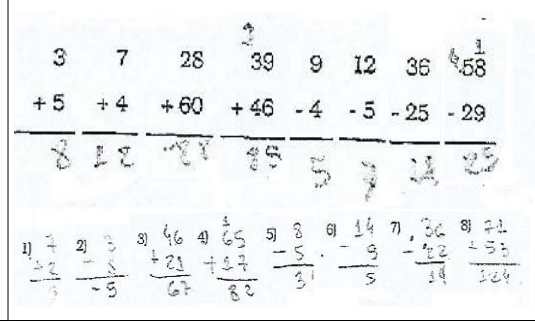
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quadro 2 – Respostas sobre as atividades propostas do Teste de Aritmética – Seabra, Montiel e Capovilla (2013) e Stein (1994) (Adição e Subtração) (continua...)

Sujeito	Teste Stein	Desempenho A	Desempenho E	Teste Capovilla	Desempenho A	Desempenho E
Antônio		12	1		15	1
Taíssa		13	3		13	3
Paulo		5	8		4	12

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

(conclusão)

Ricardo		10	3		15	1
Carlos		12	1		13	3

Fonte: elaboração dos autores.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O primeiro sujeito a realizar os testes foi Antônio, que obteve dois erros com operações da adição e subtração proposto em cada atividade. O primeiro erro foi a partir de uma subtração (401-74) no Subteste de Aritmética (STEIN, 1994) encontrando como resposta o resultado 337. No Teste de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2013), ao ouvir a operação (65+17) o mesmo registrou (75+17) encontrando como resposta 102, cálculo que deveria ter como resposta 92. A estratégia utilizada por esse estudante foi cálculo mental. Verifica-se que o estudante já havia acertado outras subtrações com retorno e adições com transporte, o que sugere que esses erros ocorreram devido à desatenção em resolver as operações. Sobre isso, Consenza e Guerra (2011) afirmam que existem algumas áreas que auxiliam na aprendizagem como: emoção; memória; atenção; motivação; socialização. No caso da atenção, Brandão (1991) afirma que é o caminho da mente e o agrupamento de procedimentos psicológicos que proporcionam o foco em certo acontecimento ou objeto, com intuito de que o indivíduo possa fazer escolhas, selecionar e planejar os dados que acha significativo. O momento de avaliação sempre pode causar um pouco de ansiedade e angústia para o estudante fazendo com que seu foco de atenção seja outro que não a tarefa que está sendo solicitada naquele instante.

A estudante Taíssa obteve alguns erros em ambos os testes envolvendo algoritmos da adição e subtração. Os erros em ambos os testes foram variados, embora na adição prevaleçam os erros quando necessita de transporte, foi o caso de (75+8) e de (452+137+245), o erro em (3+9) contradiz um padrão ou a não construção do sistema das dezenas. Já na subtração, todos os erros foram cometidos nos algoritmos em que era necessário o retorno de uma ordem para uma ordem inferior, (43 – 18 = 26), (401 – 74 = 427), (3415 – 1630 = 2885), (58 – 29 = 31) e (61 – 53 = 7), porém não existe um padrão no tipo de erro. Isso pode corroborar a não construção dos sistemas tanto de dezena quanto da centena, apontando para um erro de processamento numérico, o que poderá ocasionar dificuldades no cálculo. Seu desempenho vai ao encontro do que consta em seu parecer psicológico e psicopedagógico os quais apontam déficits em habilidades visoespaciais e visoperceptivas que causam dificuldades em realizar operações aritméticas, tendo como diagnóstico final pelo CID 10, o transtorno F81.2, ou seja, Discalculia do Desenvolvimento. De fato, os erros cometidos por Taíssa são característicos da Discalculia, uma vez que entre as defasagens apresentadas nesse transtorno, conforme Bastos (2016), destaca-se a habilidade para realizar cálculos simples, memorização de fatos numéricos e dificuldades em resolver operações com transporte. Além disso, em relação à catego-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

rização realizada por Kosc (1974), Taíssa apresenta indícios fortes de Discalculia Operacional.

O estudante Paulo ao resolver os testes teve alguns acertos nas adições e subtrações de unidade por unidade, exceto no caso de 3+8=10. Em relação a outros erros, nas adições e subtrações com dois ou mais algarismos o estudante acertou somente uma operação como (19 – 3=16), demonstrando defasagem no processamento numérico, em particular na construção do número e seu valor posicional, embora que a maioria dos erros não estabelecem um padrão. No Subteste de Aritmética (STEIN, 1994), os erros em relação à adição foram: (17 + 21 + 40 = 87); (75 + 8 = 35); (452 + 137 + 245 = 253) e (1230 + 150 + 1620 = 4150). Na subtração os erros foram os mesmos cometidos pela adição, ou seja, a não compreensão do sistema de numeração decimal e não existência de um padrão, exemplo disso são casos como: (28 – 12 = 15); (43 – 18 = 12); (401 – 74 = 41); e, (3415 – 1630 = 1515). Ou seja, percebem-se erros tanto nas adições e subtrações simples quanto nas de transporte e retorno, respectivamente.

Para compreender possíveis estratégias utilizadas pelos estudantes para encontrar a resposta, é possível citar Kamii (1998) ao tratar que é necessário a criança realizar operações, escrever e identificar os numerais, assim criando um pensamento mental para a utilização da contagem e leitura dos numerais, não acarretando em uma mera memorização de sequências de números. Contudo, no caso de Paulo, nem a memorização de fatos aritméticos foram observados.

O estudante Ricardo ao realizar o Subteste de Aritmética (STEIN, 1994) não apresentou nenhum erro nas operações de adição, mas apresentou três erros na subtração. Na primeira operação (43 – 18) encontrou como resposta o número 21. Já nas outras duas, (401 – 74 = 473) e (3415 – 1630 = 2225), é observável que o estudante desenvolveu seu cálculo da subtração retirando sempre do algarismo de maior módulo, não levando em conta as regras da subtração, nem mesmo questões do processamento numérico considerando os valores relativos de cada numeral. Na Prova de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2013), Ricardo utilizou a mesma estratégia equivocada, pois na operação (58 – 29) encontrou como resposta 31. Já em relação as demais operações que não exigiam realizar subtrações com reserva, ou seja, com retorno, o estudante acertou todos os cálculos propostos.

De acordo com Kamii (1998, p.101): "Quando se ensina a criança regras ou operações que elas não entendem, elas perdem a intuição que tinham e têm de ler todos os dígitos como unidades", talvez isso justifique pensar em 9 – 8 e não o 8 – 9 como solicitado. Além disso, Ricardo em suas respostas representou números espe-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

lhados, que conforme argumenta Zorzi (2001), crianças que possuem esse tipo de registro em avalições e atividades tende ao possível quadro de Dislexia, envolvendo dificuldades quanto ao domínio de relações espaciais e temporais relacionadas ao conhecimento da escrita, reforçando erros nas letras e nos números. Embora Ricardo não apresente um laudo oficial de Dislexia, são nítidas as suas dificuldades com a leitura e a com a escrita, fato esse corroborado pela fala de sua mãe.

Para compreender os erros cometidos pelos estudantes, vale sublinhar o que Cury (2007, p. 63) afirma, "[...] ao analisar as respostas dos alunos, o fundamental não é o acerto ou o erro em si, mas as formas de se apropriar de um determinado conhecimento, que pode indicar dificuldades de aprendizagem".

O estudante Carlos apresentou desempenho favorável ao realizar o Subteste de Aritmética (STEIN, 1994), acertando todas as operações de adição e de subtração, exceto a operação (401 – 74 = 328), ou seja, encontrando um valor a mais que a resposta certa (327), o que leva a sugerir que foi uma falta de atenção. Na Prova de Aritmética (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2013), Carlos apresentou um erro na adição (7 + 4 = 12) e na parte oral o mesmo apresentou dois erros (3 – 8 = – 5), onde a proposta era (3 + 5) e (71 + 53 =124) onde foi lhe ditado (71 – 53). Percebe-se que, no segundo erro, talvez Carlos tivesse feito a adição mental e, devido à pressa em fazer o registro, acabou invertendo os numerais, o que caracterizaria uma falta de atenção por parte do estudante, embora, por outro lado, considerando números inteiros como seu universo, o estudante acertou o cálculo que se propôs a realizar. O mesmo acontece quando lhe é ditada uma adição e, por distração, realiza uma subtração. Verificando a avaliação psicopedagógica que foi disponibilizada pelo estudante, percebe-se um avanço em seu desempenho, pois percebe-se que não é mais tão lento, como consta no laudo fornecido em 2016, e em geral não apresenta dificuldades em realizar operações de adição, apenas alguns erros que não seguiram um padrão, sugerindo, portanto, uma desatenção.

Em relação aos erros, Fiorentini (2006, p. 4) afirma que:

> [...] erro escolar, na verdade, resulta do esforço dos alunos em participar do processo de aprendizagem, produzindo e negociando, a partir de seu mundo e de sua cultura, sentidos e significados sobre que se ensina e aprende na escola. E nesse sentido, o erro não poderia ser visto como um mal a ser erradicado, mas como parte do processo de aprender e desenvolver-se intelectualmente.

É perceptível que os participantes da pesquisa cometeram muito mais erros nos algoritmos de subtração do que nos de adição, corroborando o que Kamii (1998) afirma em relação à subtração ser uma operação que envolve esquemas mais com-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

plexos que a adição, principalmente, frente à noção de negatividade, que muitas vezes não é desenvolvida pelo professor desde os anos iniciais. Durante a realização das atividades propostas, os sujeitos relataram que a subtração é mais difícil que a adição, pois tinham que lembrar como realizavam os seus procedimentos, em particular o "pegar emprestado". O fato de alguns afirmarem que não lembravam de como "pedir emprestado" já demonstra uma não construção do valor posicional e a compreensão de que uma unidade maior vale dez vezes a ordem anterior. De acordo com Ramos (2009), na operação de subtração não acontece o procedimento de "emprestar", mas o processo de desmanchar grupos quando é necessário, fazer trocas por meio de uma estrutura lógica do sistema de numeração decimal, integrando e reintegrando quantias de dez em dez. Trata-se, conforme outros autores, do domínio do processamento numérico. O que conforme as características descritas no DSM-5 (2014), poderiam se referir a prejuízos na memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculo. Isto é, dois dos quatro domínios listadas pelo manual como aqueles que podem apontar para o Transtorno Específico da Aprendizagem em Matemática, para Discalculia do Desenvolvimento. Contudo, entre os participantes aquele que mais se aproximaria de um prognóstico desse transtorno seria Paulo.

Ao final da análise das estratégias utilizadas, preponderou na resolução de algoritmos, o cálculo direto do algoritmo, sem a tentativa de uma alternativa diferenciada, apenas o cálculo mental, e a contagem nos dedos utilizado por alguns estudantes para pequenas quantidades. Isso pode ser um sinal de que em sala de aula eles já tenham desenvolvido a habilidade de resolver algoritmos de forma mnemônica.

Para os estudantes que não possuem laudo, mas apresentaram, durante a resolução dos algoritmos fortes indícios de uma Discalculia Operacional, é fundamental uma análise mais acertada de uma equipe multidisciplinar e a realização de neuroimagens. Conforme Consenza e Guerra (2011), por meio de neuroimagem é possível visualizar uma ativação do lobo parietal quando os sujeitos estão realizando comparações de quantidades. Dessa forma, uma lesão nessa região pode acarretar problemas em realizar operações aritméticas, mas não perdem a noção de realizar os cálculos por estimativa por meio do hemisfério direito.

Analisando o desempenho na resolução de problemas

Esta seção tem o objetivo de apresentar as estratégias dos participantes de pesquisa acerca da resolução de problemas convencionais envolvendo o algoritmo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da adição e subtração. Por meio dos aportes teóricos utilizados, nesta pesquisa, sobre resolução de problemas, elencaram-se cinco categorias *a priori*, que por meio de uma ATD, com base em Moraes e Galiazzi (2011), serviram para analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes participantes da pesquisa, sejam elas: representação pictórica; cálculo mental; uso de algoritmo; contagem nos dedos; oralidade.

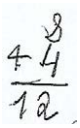
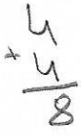
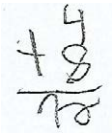
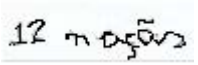
Para avaliar as estratégias criadas por cada um dos sujeitos na resolução de problemas convencionais, a partir das categorias *a priori*, utilizaram-se as seguintes situações-problema:

> **Situação 1**: João tinha quatro maçãs e ganhou mais oito. Com quantas maçãs João ficou? (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2013)
>
> **Situação 2:** Maria tinha treze livros mas perdeu dois. Com quantos livros Maria ficou? (SEABRA, MONTIEL; CAPOVILLA, 2013)

Para organizar os dados da resolução dos problemas a partir do registro dos sujeitos de pesquisa, elaboraram-se quadros com as respostas dos estudantes.

Situação 1: Para resolver a situação: João tinha quatro maçãs e ganhou mais oito. Com quantas maçãs João ficou? Os sujeitos utilizaram diferentes estratégias, organizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Estratégias utilizadas para resolver a situação problema 1

Estudante	Antônio	Taíssa	Paulo	Ricardo	Carlos
Resolução					
Estratégia	Algoritmo	Contagem nos dedos	Cálculo mental	Algoritmo	Cálculo mental

Fonte: elaboração dos autores.

É perceptível que as estratégias utilizadas pelos estudantes foram distintas, abrangendo três das categorias *a priori* propostas. O problema proposto para os estudantes é classificado de acordo Golbert (2002, p.48) como "Composição – dois estados fixos se unem num terceiro estado fixo". Em relação à leitura dos problemas, Antônio, Taíssa e Carlos não necessitaram da ajuda do aplicador, já Ricardo e Paulo solicitaram a ajuda da leitura do problema por possuírem o prognóstico de Dislexia. Para Ricardo, devido a sua dificuldade, foi necessário ler duas vezes o pro-

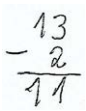
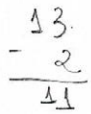
Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

blema para que ele abstraísse os dados. Mesmo assim foi solicitado que o estudante lesse o problema em uma leitura mais rápida para o entendimento do enunciado.

Antônio, Paulo, Ricardo e Carlos conseguiram chegar à resposta correta, exceto Taíssa que encontrou a resposta incorreta do problema. A partir disso, a estudante foi indagada de como resolveu o problema e a mesma relatou que *"o problema dizia que tinha quatro maçãs e ele ganhou mais quatro maçãs, por isso que encontrei como resposta o número 8"*. A partir do erro cometido por Taíssa, sugere-se que foi apenas falta de atenção, mas vale acrescentar o dito por Cândido (2001) ao enfatizar que é necessário trabalhar com textos nas aulas de Matemática, pois os estudantes precisam se apropriar da linguagem matemática e dos símbolos utilizados nos conceitos desenvolvidos, assim possibilitando uma compreensão das articulações e expressões do conhecimento construído.

Situação 2: Para resolver a situação: Maria tinha treze livros, mas perdeu dois. Com quantos livros Maria ficou?, os participantes utilizaram diferentes estratégias, organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Estratégias utilizadas para resolver a situação problema 2

Estudante	Antônio	Taíssa	Paulo	Ricardo	Carlos
Resolução					(11livros)
Estratégia	Algoritmo	Algoritmo	Contagem nos dedos	Algoritmo	Cálculo mental

Fonte: elaboração dos autores.

Nessa situação-problema, todos os participantes conseguiram chegar à resposta correta. Os sujeitos Paulo e Ricardo necessitaram que o aplicador fizesse a leitura do problema para realizar a atividade. Para resolver essa situação a maioria dos estudantes optou pela realização do algoritmo e apenas um fez o cálculo mentalmente.

Embora a magnitude dos números envolvidos em ambas situações-problema seja bem menor dos envolvidos na resolução de algoritmos, é perceptível que os estudantes entendem a adição como um esquema de acrescentar e a subtração como um esquema de retirar. Percebe-se que pensam matematicamente para encontrar essas soluções, demonstrando defasagens voltadas em particular à Discalculia

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Operacional e não ao entendimento de conhecimentos matemáticos característicos à Discalculia Ideognóstica.

Confluências e divergências

Ao referir-se aos resultados encontrados e à análise das estratégias desenvolvidas pelos cinco participantes em resolver algoritmos da adição e subtração e para resolver problemas convencionais, utilizando como instrumentos testes padronizados, é possível perceber algumas confluências. Além disso, baseando-se no desempenho dos cinco estudantes em resolver algoritmos de adição e subtração e problemas convencionais, nota-se que as estratégias utilizadas em cada processo foram distintas.

Vale ressaltar que Antônio, Taíssa, Ricardo e Carlos nas tarefas que envolviam resolução de algoritmos não cometeram muitos erros. Analisando o desempenho de Antônio e Carlos, verifica-se que ambos demonstraram traços de desatenção, uma vez que cometeram erros aleatórios que não demonstraram um padrão. Já Taíssa e Ricardo evidenciaram erros acerca do processamento numérico explicitados durante a resolução de adições com transporte e subtrações com retorno. Em relação a Paulo, percebem-se erros mais básicos, o que sugere a não construção do número e do valor relativo e absoluto dos numerais, o que condiz com sua capacidade de processamento numérico.

Em relação aos problemas convencionais, os participantes tiveram um ótimo desempenho. Nas dez soluções apresentadas, verificou-se que a estratégia mais utilizada foi a montagem do algoritmo, apenas três soluções foram encontradas por meio do cálculo mental e duas pela contagem dos dedos. O único erro foi cometido por Taíssa, mas sua argumentação leva a pensar que pela rapidez de sua resposta e processamento mental confundiu uma das partes da adição com o total.

Embora a magnitude das quantidades expressas nas situações-problema seja bem menor que as envolvidas nos algoritmos, o que não possibilitaria detectar os mesmos erros no processamento numérico frente a adições com transporte e subtrações com reservas, o objetivo com a proposição dessas duas situações-problema consistiu na possibilidade de analisar se esses cinco estudantes dominam os conceitos de adição e subtração. Diante disso, foi perceptível que embora todos possam possuir algum tipo de dificuldade diante a resolução de um algoritmo, todos entendem que em uma situação de acréscimo está envolvido o conceito de adição e que em uma situação de retirar está envolvido o conceito de subtração.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Verificou-se que, durante os momentos de aplicações dos problemas convencionais, a maioria dos participantes não conseguiu e nem tentou expressar de modos distintos sua resolução. Isso, por um lado, conforme o relato de alguns, pode ser ocasionado pelo fato de seus professores não estimularem a utilização de outras estratégias para resolução de problemas, por outro, pode estar relacionado à crença de que um problema matemático possui apenas uma forma de resolução e apenas uma resposta correta, evidenciando, como já feito em outras pesquisas, que na escola alguns professores supervalorizam o uso do algoritmo.

Essa prática dos professores é criticada por Diniz (2001, p. 89) ao afirmar que a resolução de problemas "[...] trata de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvedor combine seus conhecimentos e decida pela maneira de usá-los em busca da solução". Corroborando a ideia de Diniz, as autoras Lara e Pimentel (2015) ressaltam que os estudantes ao encontrar problemas padronizados, irão resolver de forma automatizada os seus procedimentos.

É relevante destacar, que este artigo apresenta apenas uma parte da pesquisa, e que em outras tarefas, em que a resolução de problemas não convencionais foi analisada, verificaram-se outras estratégias como a utilização de representação pictórica e oralidade.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as estratégias utilizadas pelos participantes para resolver problemas convencionais, comparando-as com as utilizadas para resolver algoritmos. Percebeu-se que, ao resolver as operações, os estudantes apresentaram dificuldade em realizar adições com transporte e subtrações com retorno evidenciando defasagens em relação ao processamento numérico. Contudo, na resolução de problemas que abordavam as mesmas operações, e que tinham o intuito de verificar se os estudantes dominam o conceito de adição e subtração o desempenho foi satisfatório, embora Taíssa tenha errado o problema envolvendo adição, evidenciou-se que cometeu o erro por falta de atenção. Vale ressaltar que um dos participantes envolvidos na pesquisa possui diagnóstico de Discalculia Operacional, três participantes possuem fortes indícios de Discalculia Operacional em comorbidade com a Dislexia e um com fortes indícios de Discalculia Operacional e Ideagnóstica.

As estratégias utilizadas pelos participantes para resolver os algoritmos da adição e subtração foram distintas como: cálculo mental; uso dos dedos. Coinciden-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

temente, as mesmas estratégias foram utilizadas para resolver os problemas propostos que foi convertido em algoritmo pela maioria. Acredita-se que isso ocorreu por tratar-se de problemas convencionais que explicitam em seu enunciado a operação aritmética a ser utilizada. Diante disso, por ser considerado um problema do tipo padrão e, geralmente, o mais abordado em sala de aula, os estudantes acabam automatizando as resoluções por meio do algoritmo adotado. Contudo, o fato de demonstrarem o entendimento dos conceitos de adição e subtração apontam para a possibilidade desses estudantes conseguirem pensar matematicamente utilizando as operações matemáticas de modo adequado. Vale sublinhar, que em um estudo mais aprofundado com estes estudantes, Cardoso (2019) evidencia que quando solicitado que resolvam problemas não-convencionais, sejam eles de lógica, sem solução, com excesso de dados ou com mais de uma solução, muitas vezes buscam por outras estratégias de resolução, principalmente a representação pictórica como apresentado por Lara (2011) em seus estudos.

Isso aponta que, frente a um estudante que possui um prognóstico ou um diagnóstico de Discalculia, aconselha-se que o professor crie condições que possibilitem ao estudante pensar flexivelmente frente à resolução de problemas. O treinamento de algoritmos não garante que o estudante desenvolverá, neste caso, a sua estrutura aditiva e pense matematicamente para resolver problemas. É necessário que o professor estimule a criação de outras alternativas de resolução e que não abandone seu pensamento flexível. Adicionado a isso, o fato de um estudante ter dificuldades com operações aritméticas, o que caracteriza uma Discalculia Operacional, não significa que ele seja incapaz de resolver problemas em que necessite operacionalizar conceitos por meio de estratégias distintas, dificuldade essa relacionada à Discalculia Ideognóstica.

Nota

[1] "[...] um transtorno estrutural de habilidades matemáticas, na qual teve suas origens em transtornos genéticos ou congênitos das partes do cérebro que são o substrato anátomo fisiológico da maturação das capacidades matemáticas adequadas à idade, sem um transtorno simultâneo de funções mentais gerais" (tradução nossa).

Referências

BASTOS, J.A. Matemática: distúrbios específicos e dificuldades. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.). *Transtorno de aprendizagem*: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 56-58.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BRANDÃO, M. L. *As bases psicofisiológicas do comportamento*. São Paulo: E.P.U., 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015*: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRITO, M. F. *Solução de problemas e a matemática escolar*. Campinas: Alínea, 2006.

CÂNDIDO, P. Comunicação em Matemática. *In*: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). *Ler, escrever e resolver problemas*: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 101-104.

CARDOSO, J. R. B. *Resolução de problemas convencionais e não convencionais*: uma análise das estratégias utilizadas por estudantes com prognóstico e diagnóstico de Discalculia. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS, Porto Alegre, 2019.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero.* São Paulo: Cortez, 1988.

CIASCA, S. M. *Distúrbios de aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 2003.

CID-10. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COHN, R. *Developmental dyscalculia*. Pediatric Clinics of N. America, 1968.

CONSENZA, R. N.; GUERRA, L. B. *Neurociência e Educação*: como o cérebro aprende. São Paulo: Artes Médicas, 2011.

CURY, H. N. *Análise de erros*: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DANTE, L. R. *Didática da resolução de problemas de matemática*. São Paulo: Ática, 1991.

D'AMORE, B. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. *BOLEMA*, Boletim de Educação Matemática, v. 20, n. 28, p. 1179-205, 2007.

DINIZ, M. I. Os problemas convencionais nos livros didáticos. *In*: SMOLE, K. S; DINIZ, M. I. (org.). *Ler, escrever e resolver problemas*: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 100-101.

DSM-5. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.* American Psychiatric Association. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

FIORENTINI, D. *Erros e acertos no ensino-aprendizagem da matemática*: problematizando uma tradição cultural. *In*: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1; JORNADA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14. Passo Fundo. *Anais* [...]. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

GOLBERT, C. *Novos rumos na aprendizagem da matemática*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GROSSI, E. P. Dificuldades com dias contatos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIDÁTICA DA MATEMÁTICA. Gérard Vergnaud: O campo conceitual da multiplicação. São Paulo; Porto Alegre, 2001.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

IFRAH, G. *Os Números*: história de uma grande invenção. Tradução de Stella Maria de Freitas Senra; revisão técnica de Antônio José Lopes. 7. ed. São Paulo: Globo, 1994.

INEP. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015*: sumário executivo. Brasília, DF: MEC, 2016.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KAMII, C.; HOUSMAN, L.B. *Crianças pequenas reinventam a aritmética:* implicações da teoria de Piaget. Tradução de Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOSC, L. Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, v. 7, n. 3, p. 164-177, 1974.

LARA, I. C. M. O uso da estrutura multiplicativa na resolução de problemas nos anos iniciais da educação básica. *Revista Vidya*, v. 31, n. 2, p. 105-122, 2011.

LARA, I. C. M.; PIMENTEL, L. S. Resolução de problemas na educação infantil: uma análise do uso da estrutura multiplicativa. *Revista Vidya*, v. 35, n. 1, p. 109-120, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POLYA, G. *A arte de resolver problemas*: um novo aspecto do método matemático. 2. ed. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RAMOS, L. F. *Conversas sobre números, ações e operações*: uma proposta criativa para o ensino de Matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

RELVAS, M. P. *Neurociência e transtornos de aprendizagem*: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SEABRA, A. G.; MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Aritmética. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. *Avaliação neuropsicológica cognitiva:* leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2013. p. 97-104.

STEIN, L. M. *TDE - Teste de desempenho escolar*: Manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. *Didática da Matemática*: como e dois. São Paulo: FTD, 1997.

USISKIN, Z. Concepções sobre a álgebra da escola média e utilizações das variáveis. *In*: COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. *As ideias da álgebra*. São Paulo: Atual, 1998. p. 1-8.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. "O que são crenças?". *In*: MATEMÁTICA para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 80-89.

VERGNAUD, G. A Teoria dos Campos conceituais. *In*: BRUN, J. *Didáctica das matemáticas*. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 1-26.

ZORZI, J. L. As inversões de letras na escrita: o fantasma do espelhamento. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, v. 13, n. 2, p. 212-218, 2001.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ESPAÇO PEDAGÓGICO

DIÁLOGO COM EDUCADORES

Dialogue avec les éducateurs[1]

Pierre Dardot
Christian Laval

Le premier numéro de la *Revista Espaço Pedagógico* du Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade de Passo Fundo (PPGEDU/UPF) qui sera publié aux premiers quatre mois de 2021 a pour thème Éducation et socialisation. L'invitation à la collaboration de Pierre Dardot et Christian Laval dans la section Dialogue avec les éducateurs se justifie par la contribution de ces chercheurs à l'analyse sociologique des transformations en cours dans le monde, des multiples dimensions du néolibéralisme comme politique, mais aussi comme culture (modes de vie). Les contributions importantes de Dardot et Laval, notamment dans les ouvrages *La nouvelle raison du monde : Essai sur la société néolibérale* (2009), *Commun : Essai sur la révolution au XXIe siècle* (2014) et celui de Laval *L'école n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public* (2003), ont contribué aux études et réflexions dans des disciplines, séminaires, groupes de recherche, thèses et mémoires du PPGEDU. C'est un plaisir pour nous, les organisateurs, ainsi que pour la collaboration décisive du doctorant Regiano, de pouvoir établir ce dialogue plus direct à partir de questions articulées au thème de la revue et des recherches développées par Dardot et Laval.

Questions :

1. Le néolibéralisme produit un ensemble de transformations politiques et individuelles. Quelles sont-elles et comment ces transformations interfèrent-elles dans les processus de socialisation et d'individualisation?

Pendant longtemps, on a pensé que le néolibéralisme était avant tout une certaine forme de politique économique, qu'il consistait à revenir à un type de capitalisme très dur, à un régime de surexploitation des travailleurs. Ce n'est pas faux mais on passait à côté de l'originalité du néolibéralisme comme technologie de pouvoir pouvant s'appliquer à de multiples domaines, on manquait ainsi l'une

Recebido em: 15/09/2021 – Aprovado em: 15/09/2021.
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.12804

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de ses caractéristiques principales : son ubiquité. Le néolibéralisme comme forme de pouvoir étend la logique capitaliste à la vie entière, et en particulier à la subjectivité, au domaine intime, à la représentation de soi. Ce n'est pas seulement un individualisme, une promotion de l'individu contre la société, car cela est trop général. Les individus sont mis dans des situations telles qu'ils doivent vivre dans un régime de compétition, et sont soumis à des pressions de toutes sortes afin qu'ils aillent toujours plus vite, qu'ils aillent au-delà d'eux-mêmes, comme le commande l'idéologie du sport de compétition. Pour obtenir ce résultat, il convient que la socialisation dans son sens le plus général d'intégration des valeurs collectives s'opère selon une logique concurrentielle plutôt que coopérative, et que l'individu fonctionne comme un capitaliste de lui-même, c'est-à-dire qu'il se valorise subjectivement comme s'il était un capital. En ce sens, l'éducation joue un rôle majeur dans la fabrication de ces nouvelles subjectivités. Cela a été l'enjeu de mes travaux personnels : je voulais convaincre dès les années 1990 le plus de gens dans les milieux éducatifs, et surtout les syndicalistes et les membres des mouvements pédagogiques que nous étions en train de vivre une grande mutation des systèmes scolaires, vers ce que j'ai appelé l'école néolibérale, et plus tard « la nouvelle école capitaliste ». Mais évidemment pour cela, il fallait montrer que le néolibéralisme, ce n'était pas seulement de l'économie, que c'était une norme générale et une forme d'existence qui allait de en plus trouver ses conditions dans la sphère éducative.

2. Des concepts tels qu'«*entrepreneur de soi-même*» ou «*néo-sujet*» composent le langage de l'éducation articulé aux discours méritocratiques. De quelle manière ces concepts indiquent-ils une dynamique qui cache des contradictions sociales, économiques et culturelles et qui tend à ne saluer que l'effort individuel?

Pierre Dardot et moi-même avons repris à Foucault ce concept si éclairant d' « entrepreneur de soi-même », et à certains psychanalystes celui de « néo-sujet ». Nous n'avons donc que peu innové sur le plan terminologique et conceptuel. Ce qui nous semblait intéressant c'était de se dire qu'une certaine éducation, qu'une socialisation d'un certain genre, et qu'une vie aussi d'un certain style, pouvaient conduire à une nouvelle forme de subjectivité, ce que nous avons appelé la « subjectivité capitaliste », liée à une identification à un capital personnel qu'il faut valoriser durant toute son existence, en recherchant à toujours accumuler « plus de valeur ». Un peu comme si la logique du « toujours plus » si subtilement analysée par Marx dans *Le Capital* sortait du champ économique pour s'étendre à tout le

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

fonctionnement social et à toutes les institutions. Cela va beaucoup plus loin que l'idéologie méritocratique propre aux systèmes scolaires de l'époque moderne, qui ont incorporé la morale du travail, de la peine, de la souffrance, pour obtenir une récompense. C'est toujours une normativité qui met en jeu une notion de « mérite », mais elle est celle de l'accumulation individuelle indéfinie et non plus celle de l'accomplissement d'une personnalité autonome, selon les valeurs de l'humanisme classique. On pourrait dire que l'individu idéal n'est plus l'homme de raison et de dignité que voulaient incarner autrefois certains bourgeois, membres des professions libérales éduquées, mais le sportif ou le spéculateur en bourse hyperconnecté qui a l'œil collé sur le tableau des performances de ses investissements physiques ou financiers. Ce mode de fonctionnement de l'institution scolaire ne profite qu'à ceux qui peuvent se permettre ce genre d'investissements dans la compétition. Il ne peut qu'accroître les inégalités entre les classes sociales devant l'école. A mes yeux, dans le champ éducatif, l'introduction d'une compétition exacerbée est à la fois l'effet sectoriel d'une logique normative générale et la réponse de l'institution à la demande d'égalité de la part des classes populaires et moyennes. La concurrence est une idéologie de combat et une technologie de pouvoir qui consolident la domination de ceux qui ont tous les atouts pour dominer et qui atomisent les dominés mis en concurrence entre eux pour obtenir les miettes du festin.

3. Les discours sur la compétitivité et l'efficacité sont incorporés dans les politiques éducatives de nombreux pays. Comment pouvons-nous avancer de manière critique pour déconstruire cette compréhension?

Comme vous le suggériez dans votre question précédente, au bout de la concurrence il y a toujours plus d'inégalité sociale. Mais il faudrait surtout essayer de convaincre les familles des classes moyennes qui adhèrent pour partie à un tel système concurrentiel, d'ailleurs de plus en plus coûteux pour elles, qu'elles sont perdantes à jouer un jeu qui détruit petit à petit le système public d'éducation en l'abandonnant aux plus pauvres. Car au bout du processus il y a la privatisation de l'éducation, donc l'endettement des familles et des étudiants, mais aussi l'appauvrissement des contenus culturels puisque seules les disciplines « rentables » sur le marché du travail seront enseignées. Mais ne nous trompons pas : le combat pour faire de l'éducation un véritable bien commun ne peut s'isoler d'une lutte beaucoup plus générale pour une société dont la valeur centrale ne serait plus l'accumulation mais ce que nous appelons le « commun », entendant par là l'égali-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

té, la solidarité, la démocratie véritable, le libre accès à des ressources collectives indispensables, et en premier lieu à l'éducation. Et pour cela il vaut mieux payer des impôts que de payer des frais d'inscription de plus en plus élevés en vuie d'un rendement financier de plus en plus incertain.

4. La logique de la gestion d'entreprise capitaliste est en train d'être assumée dans de multiples institutions sociales et éducatives très fortement au Brésil d'aujourd'hui. Quels sont les risques de ce modèle plus largement pour une éducation républicaine et plus spécifiquement pour l'école?

Le risque, c'est évidemment la croissance de l'inégalité dans les conditions concrètes de d'éducation selon les établissements. L'école, à partir d'un certain degré d'inégalité, ne prépare abolument pas à une société favorisant un minimum d'intégration sociale, de communication même minimale entre les classes. Avec le néolibéralisme, nous vivons un grand recul de l'idée d'école commune, d'école pour tous, d'école inclusive. Les systèmes scolaires sous l'effet des logiques de marché sont en train de se fragmenter. Et la mobilité sociale, même si elle était faible, s'en trouve gravement atteinte. La sociologie de la reproduction a certes montré que l'éducation républicaine dont vous parlez n'avait pas remis en question le fonctionnement inégalitaire de l'école, mais elle montrait aussi que des progrès étaient possibles. Et le seul fait que dans les sociétés très scolarisées, la reproduction sociale passait par la médiation d'une sanction scolaire ouvrait une brèche dans les mécanismes quasi automatiques de cette reproduction quand elle s'opérait de façon excluivement familiale. Ainsi, dans beaucoup de pays, l'école était bien la seule chance, même si elle était réduite, de changer de position sociale. Et surtout, elle pouvait dans une certaine mesure donner des outils intellectuels aux enfants des classes populaires pour se défendre et conquérir de nouveaux droits.

Mais il existe encore un autre risque, qui est plus profond en un certain sens et qui touche à ce que le sociologue allemand Max Weber appelait « le type humain ». Faire entrer les nouvelles générations dans des entreprises éducatives, diffuser une culture d'entreprise dès le plus jeune âge comme le recommandent les grandes organisations économiques et financières dans le monde, c'est accélérer la transformation de l'humain en un être purement économique, un homo oeconomicus qui ne raisonne qu'en termes de coûts/bénéfices et qui a perdu tout sens des valeurs de solidarité, de culture, de dignité. Ce n'est donc pas seulement un mode de gestion des écoles plus efficace, c'est une culture qui se répand et qui modèle des

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

subjectivités capitalistes. L'école devient alors non pas seulement une annexe du système économique dominant, mais une vraie matrice du capitalisme généralisé.

5. Comment avancer politiquement et pédagogiquement face à la tension entre l'individualisation et la socialisation intensifiées, dans le contexte actuel par le néolibéralisme «hyperautoritaire»?

Les enseignants doivent résister de toutes leurs forces à cette transformation et défendre les valeurs humaines les plus fondamentales, aujourd'hui dévaluées par l'esprit du capitalisme scolaire. En commençant peut-être par refuser de parler la langue du capitalisme scolaire, c'est-à-dire celle du management : « objectifs », « culture du résultat », « rendement », « capital humain », « employabilité », « compétences » , etc. S'en tenir au vocabulaire classique et normal de l'éducation humaniste, ce serait déjà beaucoup. Car comme disait Freud, si l'on cède sur le mot on cède sur la chose. On dira que c'est uniquement « défensif ». Oui, mais pour l'instant, les éducateurs sont agressés de toutes parts et doivent se défendre contre des formes subtiles d'invasion linquistique et conceptuelle. Elles sont subtiles parce que cette culture capitaliste a su utiliser beaucoup des apports des mouvements pédagogiques, en Europe et aux Etats-Unis, pour les détourner à son profit. S'il y a une attitude plus constructive à adopter, je crois qu'elle doit consister à réviser la tradition progressiste de l'éducation et à considérer d'un œil plus critique les formes idéologiques qui ont caractérisé certains courants ou certains auteurs regardés comme des fondements de la pédagogie progressiste. Je veux dire par là qu'il y a une hétérogénéité idéologique dans beaucoup de ces courants qui n'a pas été suffisamment analysée, ce qui a entraîné beaucoup de confusions dont a profité le capitalisme scolaire. Des éducateurs progressistes se sont fait les porteurs malgré eux de contenus individualistes, utilitaristes, psychologistes, au détriment de la sociologie critique et de l'esprit coopératif. Le travail à la fois théorique et pratique est immense : refonder une éducation démocratique au-delà des réutilisations néolibérales des pédagogies dites nouvelles. Et dans cette tâche considérable, la difficulté est qu'il faut tenir étroitement liées quatre dimensions : la création de situations éducatives réellement égales ; la construction d'une culture scolaire commune, socle solide à poser avant les spécialisations ultérieures ; la mise en place d'une pédagogie coopérative dès le plus jeune âge ; et une organisation démocratique des écoles dans lesquelles chacun, quelle que soit sa place d'éducateur, d'élève et de parent, puisse participer à une activité commuen.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

6. L'éducation a un rôle fondamental dans la formation du sujet démocratique. Pourquoi l'éducation ne réussit pas complètement à former par la démocratie, mais des sujets indifférents, autoritaires ou même «fascistes»?

D'abord l'école ne peut pas tout. C'est la société qui éduque d'abord. Si le fascisme est très présent dans une société, elle produit beaucoup de sujets fascistes, et c'est la même chose pour le racisme ou le machisme. Il faut arrêter de trop attendre de l'école. Ensuite, les systèmes scolaires quand ils se sont créé n'ont pas eu comme but de former des sujets démocratiques. Il s'agissait de former des chrétiens puis des citoyens obéissants de l'État nation. On oublie trop que l'idée d'émancipation des Lumières ne s'est pas réalisée concrètement dans les institutions réellement existantes. Ce sont l'Église et l'État qui ont fait l'École, et cette dernière en est restée profondément marquée, comme du reste toutes les institutions des sociétés européennes ou issues de la colonisation européenne. Et aujourd'hui c'est l'Entreprise qui veut modeler l'École. Donc, cette idée selon laquelle « L'éducation a un rôle fondamental dans la formation du sujet démocratique » a été très peu ou très mal incorporée dans les structures réelles de l'institution. Et elle est aujourd'hui chassée par l'idée selon laquelle il faut former des sujets économiques. Mais sans doute ce mythe progressiste de la formation du sujet démocratique est-il plus que jamais indispensable pour donner aux éducateurs et aux enseignants un sens à leur travail, mais encore faut-il qu'ils soient bien conscients que ce n'est pas la réalité. La question pratique, politiquement efficace, est donc plutôt de se demander comment ce mythe utile peut devenir réalité. Et donc comment faire pour que l'école ne produise plus ou produise moins de futurs sujets fascistes, racistes et machistes. La réponse ne peut tenir en quelques lignes, mais on peut dire de façon sans doute trop générale que ce qui est le plus précieux dans la tradition démocratique ce sont trois valeurs et façons d'être : 1) le sens de l'égalité réelle entre tous les jeunes, comme entre jeunes et adultes dans le respect des fonctions et des places différentes ; 2) le sens de la coopération démocratiquement organisée dans les apprentissages, les activités scolaires, la vie de la classe et de l'école ; 3) le sens de l'autonomie individuelle et collective, et surtout le sens du rapport qui existe entre l'autonomie individuelle et collective. Et tout ceci demande à s'incarner dans une organisation concrète, qui n'existe pas encore. L'éducation démocratique n'existe pas, elle est un projet.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

7. Quelles nouvelles perspectives le commun peut-il ouvrir, en tant que principe politique, pour penser des processus éducatifs émancipatoires? En ce sens, quel type d'imaginaire politique l'éducation peut-elle ou doit-elle encore aider à penser?

Dans l'ouvrage *Commun* nous n'avons pas développé la dimension éducative, et vous faites bien de poser la question. Je suis en train de mettre au point avec un ami syndicaliste, Francis Vergne, un nouveau livre, dont le titre provisoire est *Éducation démocratique*. Nous essayons de tracer les grandes lignes d'un nouveau système éducatif propre à une société effectivement démocratique, c'est-à-dire organisée selon le principe du commun. Nous entendons par « commun » non pas une caractéristique naturelle comme dans le droit romain, la théologie ou l'économie néoclassique mais comme un ordre juridico-politique qui a pour double modalité la participation démocratique à tous les niveaux et dans toutes les activités collectives, et la libre jouissance à égalité des ressources collectives jugées indispensables à l'épanouissement individuel et à la vie collective. L'un des aspects les plus importants, c'est le rapport que tous les élèves et les enseignants doivent avoir selon nous à la connaissance dans une société démocratique. Non pas comme un capital personnel qui assure une position de domination, mais un produit et une dimension de l'intelligence collective. Faire de la connaissance un bien commun, comprendre de façon sensible que la création de connaissance est affaire collective et que l'apprentissage a aussi une dimension collective, nous paraît essentiel. L'individualité ne peut se développer dans sa différence et sa singularité que dans l'échange et l'activité coopérative. En ce sens, le principe du commun peut servir à redonner de la cohérence aux pratiques pédagogiques et à la redistribution du pouvoir dans les établissements.

8. Comment considérez-vous la réception de l'œuvre *Commun : Essai sur la révolution au XXIe siècle* jusqu'à ce moment?

J'ai envie de vous répondre en plaisantant : le sous-titre du livre a anticipé une réception sur un siècle ! Nous avons donc le temps d'en juger ! Blague à part, la réception est assez curieuse. Le terme de « commun » est utilisé partout en France, en Europe et dans beaucoup de pays. Il y a un effet de mode considérable. Aux dernières élections municipales françaises, en mars 2020, beaucoup de listes ont adopté un nom sur le modèle de « Barcelone en commun ». C'est ainsi que j'ai pu voter pour une liste intitulée « Paris en commun ». Mais cela n'a que peu

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

avoir avec notre proposition politique beaucoup plus radicale. Toute la question est de savoir si durant les décennies prochaines un nouveau corps doctrinal saura condenser trois types de lutte qui pour nous sont liées dans le revendication du commun : la lutte pour la démocratie, la lutte pour l'égalité sociale et la lutte pour sauver la planète. Le concept de commun pourrait contribuer efficacement à cette synthèse. Mais cela ne dépend pas des auteurs du livre mais des acteurs politiques et sociaux, s'ils en sentent la nécessité, si le lexique du commun et des communs leur paraît clarifier le sens qu'ils donnent à leurs combats.

Nota

[1] Cette entrevue a été concédée par courriel aux organisateurs de l'édition 2021/1 de la revue Espaço Pedagógico, Angelo Vitório Cenci et Telmo Marcon. Il a été réalisé et traduit par le doctorant du Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade de Passo Fundo (PPGEDU/UPF) qui participe au Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives (GENA) coordonné par les auteurs avec lesquels nous avons dialogué.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diálogo com educadores[1]

Pierre Dardot
Christian Laval

O primeiro número da *Revista Espaço Pedagógico* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF) a ser publicado no primeiro quadrimestre de 2021 tem como tema **Educação e Socialização**. O convite para a colaboração de Pierre Dardot e Christian Laval na seção **Diálogo com educadores** justifica-se pela contribuição desses pesquisadores nas análises sociológicas das transformações mundiais atuais, das múltiplas dimensões do neoliberalismo, na perspectiva política, mas também como cultura (modos de vida). As importantes contribuições de Dardot e Laval, especialmente nas obras: *A nova Razão do Mundo*: ensaios sobre a sociedade neoliberal (2016) e *Comum*: ensaios sobre a revolução no século XXI (2018), e de Laval, em *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público (2004), têm contribuindo para estudos e reflexões em cursos, seminários, nos grupos de pesquisa e em teses e dissertações do PPGEdu. É um prazer para nós, organizadores, bem como a colaboração decisiva do doutorando Regiano, podermos estabelecer essa interlocução mais direta a partir de questões articuladas ao dossiê da revista e a pesquisas desenvolvidas pelos referidos autores.

Questões:

1. O neoliberalismo produz um conjunto de transformações políticas e individuais. Como essas transformações interferem nos processos de socialização e de individualização?

Durante muito tempo entendemos que o neoliberalismo era, antes de tudo, uma certa forma de política econômica que consistia no retorno a um tipo de capitalismo ortodoxo, em um regime de superexploração dos trabalhadores. Isto não é falso, mas essa abordagem passava ao lado da originalidade do neoliberalismo como uma tecnologia de poder podendo ser aplicada à múltiplos domínios, faltando,

Recebido em: 15/09/2021 – Aprovado em: 15/09/2021.
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.12804

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

assim, uma de suas principais características: sua ubiquidade. O neoliberalismo como forma de poder estende a lógica capitalista a toda a vida, e, em particular, à subjetividade, ao domínio íntimo, à representação de si. Não se trata apenas de um individualismo, uma promoção do indivíduo contra a sociedade, pois isso é muito geral. Os indivíduos são colocados em situações em que têm que viver em regime de competição, e são submetidos a todo tipo de pressão afim de que possam ir cada vez mais rápido, superar-se constantemente, como manda a ideologia do esporte competitivo. Para alcançar este resultado, a socialização em seu sentido mais geral de integração de valores coletivos se opera de acordo com uma lógica concorrencial ao invés de cooperativa, e o indivíduo deve funcionar como um capitalista de si mesmo, ou seja, deve valorizar-se subjetivamente como se fosse um capital. Neste sentido, a educação desempenha um papel fundamental na produção destas novas subjetividades. Este era o desafio dos meus trabalhos pessoais: eu desejava convencer, desde os anos 1990, o maior número possível de pessoas dos meios educativos e, principalmente, sindicalistas e membros de movimentos pedagógicos, de que estávamos em processo de grande transformação dos sistemas escolares, em direção ao que chamei de escola neoliberal, e mais tarde "a nova escola capitalista". Mas, obviamente, para isso, era necessário mostrar que o neoliberalismo não se restringia apenas à economia, mas que era uma norma geral e uma forma de existência que encontraria cada vez mais suas expressões na esfera educativa.

2. Conceitos como "empresário de si" ou "neossujeito" adentram a linguagem da educação articulados ao discurso meritocrático. De que modo esses conceitos indicam uma dinâmica ocultadora de contradições sociais, econômicas e culturais e que tende a acentuar apenas o esforço individual?

Pierre Dardot e eu retomamos de Foucault este conceito muito esclarecedor de "empresário de si", e de alguns psicanalistas o de "neosujeito". Por isso pouco inovamos em relação ao plano terminológico e conceitual. O que nos pareceu interessante foi a ideia de que uma certa educação, um certo tipo de socialização e um certo tipo de vida, poderiam conduzir a uma nova forma de subjetividade, o que chamamos de "subjetividade capitalista", ligada a uma identificação a um capital pessoal que necessita ser valorizado ao longo da existência, procurando constantemente acumular "mais valor". É como se a lógica do "sempre mais", tão sutilmente analisada por Marx na obra *O capital*, tivesse abandonado o campo econômico para se estender a todo funcionamento social e a todas as instituições.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Isso vai muito além da ideologia meritocrática peculiar aos sistemas escolares modernos, que incorporaram a moralidade do trabalho, da dor e do sacrifício a fim de obter uma recompensa. É sempre uma normatividade que coloca em jogo uma noção de "mérito", mas aquela da acumulação individual indefinida e não mais aquela da conquista de uma personalidade autônoma, de acordo com os valores do humanismo clássico. Poder-se-ia dizer que o indivíduo ideal não é mais o homem de razão e de dignidade que alguns burgueses, membros das profissões liberais esclarecidas um dia quiseram incarnar, mas o esportista ou o especulador da bolsa de valores hiper conectado que tem os olhos fixados nos gráficos de desempenhos de seus investimentos físicos ou financeiros. Essa forma de operar a instituição de ensino só beneficia quem tem condições de arcar com esse tipo de investimento na competição. Esse modelo só pode aumentar as desigualdades entre as classes sociais perante a escola. No meu modo de ver, no campo da educação, a introdução de uma competição exacerbada é tanto o efeito setorial de uma lógica normativa geral e, como também, a resposta da instituição à demanda de igualdade por parte das classes populares e médias. A competição é uma ideologia de combate e uma tecnologia de poder que consolida a dominação daqueles que têm todos os atributos para dominar e que atomizam os dominados, colocados em competição entre si para conseguir as migalhas do banquete.

3. Os discursos da competitividade e da eficiência estão sendo incorporados por políticas educacionais em muitos países. Como avançar numa crítica qualificada para descontruir esses pressupostos?

Como sugerido na questão anterior, a competição resulta sempre em maior desigualdade social. No entanto, devemos, acima de tudo, tentar convencer as famílias de classe média que aderem em parte a esse sistema competitivo, que ele será cada vez mais custoso para elas, e que estão perdendo ao jogar um jogo que está gradualmente destruindo o sistema de educação pública, pois está excluindo os mais pobres. Porque, no final do processo, há a privatização da educação, e por conseguinte, o endividamento das famílias e dos estudantes, mas, também, o empobrecimento dos conteúdos culturais, uma vez que somente as disciplinas que são "rentáveis" para o mercado de trabalho serão ensinadas. Mas não nos enganemos: a luta para fazer da educação um verdadeiro bem comum não pode ser isolada de uma luta muito mais geral, para uma sociedade cujo valor central não seria mais a acumulação, mas o que chamamos de "comum", entendendo-o como igualdade,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

solidariedade, verdadeira democracia, livre acesso aos recursos coletivos indispensáveis e, em primeiro lugar, à educação. E para isso é melhor pagar impostos do que pagar taxas de inscrição cada vez mais altas, por retornos financeiros cada vez mais incertos.

4. A lógica da gestão empresarial capitalista está sendo assumida em múltiplas instituições sociais e educativas e muito fortemente no Brasil hoje. Quais os riscos desse modelo para uma educação republicana e para a escola, de um modo particular?

O risco é obviamente o crescimento da desigualdade nas condições concretas da educação em diferentes estabelecimentos de ensino. A escola, uma vez atingido um certo grau de desigualdade, não prepara absolutamente para uma sociedade que promova um mínimo de integração social, de comunicação, mesmo que mínima, entre as classes. Com o neoliberalismo, vivemos um grande retrocesso em relação à ideia de escola comum, de escola para todos, de escola inclusiva. Os sistemas escolares, sob o efeito da lógica do mercado, estão se fragmentando. E a mobilidade social, mesmo se fosse baixa, é seriamente afetada. A "sociologia da reprodução" certamente mostrou que a educação republicana, da qual você fala, não questionou o funcionamento desigual da escola, mas mostrou também que o progresso era possível. E o simples fato de que nas sociedades com alto nível de escolaridade a reprodução social passava pela mediação de uma sanção escolar, abria uma brecha nos mecanismos quase automáticos dessa reprodução quando ela era realizada de forma exclusivamente familiar. Assim, em muitos países, a escola era de fato a única oportunidade, mesmo que reduzida, de mudar de posição social. E, sobretudo, ela poderia, em certa medida, oferecer ferramentas intelectuais às crianças da classe popular para se defenderem e conquistarem novos direitos.

Mas há ainda outro risco, que é mais profundo em certo sentido, e que toca o que o sociólogo alemão Max Weber chamou de "o tipo humano". Fazer entrar as novas gerações em empresas educativas, difundir uma cultura empreendedora desde a infância, como recomendam as grandes organizações econômicas e financeiras do mundo, é acelerar a transformação do ser humano em um ser puramente econômico, um *homo oeconomicus* que raciocina apenas em termos de custos/benefícios e que perdeu todo o sentido dos valores de solidariedade, de cultura e de dignidade. Não é, portanto, apenas uma forma mais eficiente de administrar escolas, mas também uma cultura que se difunde e modela as subjetividades capitalistas. A

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

escola se torna, então, não apenas um anexo do sistema econômico dominante, mas uma verdadeira matriz do capitalismo generalizado.

5. Como é possível avançarmos política e educativamente diante da tensão entre individualização e socialização marcada, no contexto atual, pelo neoliberalismo "hiperautoritário"?

Os professores devem resistir a esta transformação com toda as suas forças e defender os valores humanos mais fundamentais, que hoje são desvalorizados pelo espírito do capitalismo escolar. Começando, talvez, pela recusa de falar a linguagem do capitalismo escolar, ou seja, a linguagem da gestão: "objetivos", "cultura de resultados", "rendimento", "capital humano", "empregabilidade", "competências" etc. Ater-se ao vocabulário clássico e normal da educação humanista já seria muito. Pois como disse Freud, se você cede à palavra, você cede à coisa. Diríamos, então, que é unicamente "defensivo". Sim, mas neste momento, os educadores estão sofrendo ataques de todos os lados e devem se defender contra formas sutis de invasão linguística e conceitual. Elas são sutis porque esta cultura capitalista conseguiu usar muitas das contribuições dos movimentos pedagógicos, na Europa e nos Estados Unidos, para utilizá-los em benefício próprio. Se existe uma atitude mais construtiva a ser adotada, acredito que ela deve consistir em rever a tradição progressista da educação e em considerar com um olhar mais crítico as formas ideológicas que caracterizaram certas correntes ou certos autores considerados como os fundamentos da pedagogia progressista. Com isto quero dizer que existe uma heterogeneidade ideológica em muitas destas correntes que não foi suficientemente analisada, o que levou a muitas confusões que beneficiaram o capitalismo escolar. Educadores progressistas, involuntariamente, tornaram-se portadores de conteúdos individualistas, utilitários e psicológicos, em detrimento da sociologia crítica e do espírito cooperativo. O trabalho, tanto teórico, quanto prático, é imenso, ou seja, refundar uma educação democrática para além dos pressupostos neoliberais das chamadas novas pedagogias. E nesta tarefa considerável, a dificuldade consiste em manter estreitamente ligadas quatro dimensões: a) a criação de situações educativas genuinamente iguais; b) a construção de uma cultura escolar comum, uma base sólida a ser construída antes de especializações posteriores; c) o desenvolvimento de uma pedagogia cooperativa desde a mais tenra idade; c) e uma organização democrática escolar em que todos, qualquer que seja seu lugar como educador, aluno ou pai, possa participar conjuntamente das atividades.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

6. A educação tem um papel fundamental na formação do sujeito democrático. Por que a educação não está conseguindo, em parte, formar para a democracia e, sim, sujeitos indiferentes, autoritários ou, mesmo, "fascistas"?

Inicialmente, a escola não pode tudo. É a sociedade que educa primeiro. Se o fascismo está muito presente em uma sociedade, é porque ela produz muitos sujeitos fascistas, e é a mesma coisa para o racismo ou machismo. Temos que parar de esperar muito da escola. Em segundo lugar, os sistemas escolares, quando foram criados, não tinham o objetivo de formar sujeitos democráticos. Tratava-se de formar cristãos e, após, cidadãos obedientes ao Estado-nação. Esquecemos demasiadamente que a ideia de emancipação do Iluminismo não foi concretizada nas instituições realmente existentes. Foi a Igreja e o Estado que fizeram a escola, e, esta última, permaneceu profundamente marcada por isso, assim como todas as instituições das sociedades europeias ou as resultantes da colonização europeia. E, hoje, é a Empresa que quer modelar a Escola. Assim, esta ideia segundo a qual "a educação tem um papel fundamental na formação do sujeito democrático" tem sido muito pouco ou muito mal incorporada às estruturas efetivas da instituição. E, agora, ela está sendo empurrada para fora em função da ideia de que é preciso formar sujeitos econômicos. Mas, sem dúvida, este mito progressista da formação do sujeito democrático é mais essencial do que nunca para dar aos educadores e professores um sentido ao seu trabalho, mas é preciso que eles estejam bem conscientes de que esta não é a realidade. A questão prática e politicamente eficaz é, portanto, a de se questionar como este mito útil pode se tornar realidade. E, então, como podemos fazer para que a escola não produza mais, ou produza menos futuros sujeitos fascistas, racistas e machistas? A resposta não pode ser dada em poucas linhas, mas pode ser dito de uma maneira sem dúvida muito geral que o mais precioso na tradição democrática são três valores e formas de ser: 1) o sentido de igualdade real entre todos os jovens, assim como entre jovens e adultos, respeitando funções e lugares diferentes; 2) o sentido de cooperação democraticamente organizada nas aprendizagens, nas atividades educativas, na vida da classe e da escola; 3) o sentido de autonomia individual e coletiva e, sobretudo, o sentido da relação que existe entre autonomia individual e coletiva. E tudo isso precisa ser encarnado em uma organização concreta, que ainda não existe. A educação democrática não existe, ela é um projeto.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

7. Que novas perspectivas o *comum* pode abrir, enquanto princípio político, para pensar processos educacionais emancipadores? Nesse sentido, que tipo de imaginário político a educação ainda pode ou deve ajudar a pensar?

No livro *Comum* não desenvolvemos a dimensão educativa, e você está certo ao fazer a pergunta. Atualmente estou trabalhando com um amigo sindicalista, Francis Vergne, em um novo livro, cujo título provisório é *Educação Democrática*. Estamos tentando delinear as grandes linhas de um novo sistema educativo próprio para uma sociedade efetivamente democrática, ou seja, organizada segundo o princípio do comum. Por "comum" não entendemos uma característica natural como no Direito Romano, na Teologia ou na Economia neoclássica, mas como uma ordem jurídico-política que tem como dupla modalidade a participação democrática em todos os níveis e em todas as atividades coletivas, e o livre e igual exercício dos recursos coletivos considerados indispensáveis para o desenvolvimento individual e a vida coletiva. Um dos aspectos mais importantes, entendemos, refere-se à relação que todos os estudantes e professores devem ter para com o conhecimento em uma sociedade democrática. Não como um capital pessoal que assegura uma posição de dominação, mas, como um produto e uma dimensão de inteligência coletiva. Fazer do conhecimento um bem comum, compreender de forma sensível que a criação do conhecimento é uma questão coletiva e que a aprendizagem também tem uma dimensão coletiva, parece-nos essencial. A individualidade só pode se desenvolver em sua diferença e sua singularidade por meio de trocas e atividades cooperativas. Neste sentido, o princípio do comum pode servir para restituir a coerência às práticas pedagógicas e à redistribuição do poder nas escolas.

8. Como tem sido a recepção da obra *Comum*: ensaios sobre a revolução no século XX?

Quero responder brincando: o subtítulo do livro antecipou uma recepção em mais de um século! Então teremos tempo para julgá-lo! Brincadeira à parte, a recepção é bastante curiosa. O termo "comum" é usado em toda parte na França, na Europa e em muitos países. Há um efeito de moda considerável. Nas últimas eleições municipais francesas, em março de 2020, muitas listas adotaram um nome baseado no modelo de "Barcelona em comum". Foi assim que pude votar para uma lista chamada "Paris em comum". Mas isto tem pouco a ver com nossa proposta política muito mais radical. A questão é saber se nas próximas décadas um novo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

corpo doutrinal será capaz de condensar três tipos de luta que, em nosso modo de ver, estão ligados na reivindicação do comum: a luta pela democracia, a luta pela igualdade social e a luta para salvar o planeta. O conceito de comum poderia contribuir efetivamente para esta síntese. Mas isto não depende dos autores do livro, mas dos atores políticos e sociais, ou seja, se eles sentem a necessidade disso e se o léxico do comum e dos comuns lhes parecer clarificar os sentidos que eles atribuem às suas lutas.

Nota

[1] Esta entrevista foi concedida aos organizadores da edição 2021/1 da Revista Espaço Pedagógico, Angelo Vitório Cenci e Telmo Marcon cuja mediação e tradução para o português foi tecida pelo doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Regiano Bregalda, que participa do *Groupe d'études sur le néolibéralisme et les alternatives* [Grupo de estudos sobre o neoliberalismo e alternativas] (GENA) coordenado por Dardot e Laval

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ESPAÇO PEDAGÓGICO

RESENHA

Socialização em contextos de violência e desconfiança: reflexões sobre a obra *República das Milícias* – do esquadrão da morte à era Bolsonaro

Telmo Marcon[*]
Daniela dos Santos[**]

A obra *República das Milícias*: do esquadrão da morta à era Bolsonaro, do jornalista Bruno Paes Manso, lançada em 2020 pela Editora Todavia (SP), tem a arte da capa de Pedro Inoue. Nas 302 páginas, o autor desenvolve oito capítulos e mais uma reflexão final com o título Ubuntu. Os capítulos estão assim organizados: 1) apenas um miliciano; 2) os elos entre o passado e o futuro; 3) as origens em Rio das Pedras e na Liga da Justiça; 4) fuzis, polícia, bicho; 5) facção e a guerra dos tronos; 6) Marielle e Marcelo; 7) as milícias 5G e o novo inimigo em comum; 8) Cruz, Ustra, Olavo e a ascensão do capitão.

A obra trata de um amplo conjunto de questões e personagens envolvidos nas tramas descritas, não apenas milicianos, mas, também, traficantes de drogas, grupos de extermínio não milicianos, policiais, bicheiros, setores do legislativo municipal, estadual e federal, personagens vinculados ao judiciário e setores do executivo de diferentes esferas da gestão pública. As ações desses múltiplos grupos organizados produzem relações de poder, dominação, silenciamento, assassinatos, chacinas, extorsões, controle de favelas e serviços básicos que deveriam ser função do Estado, legitimam ou censuram determinadas formas de vida social que resultam em novas formas de socialização extremamente precarizadas.

A presente resenha delimita uma questão que emerge da análise cuidadosa do autor: a socialização no contexto de relações sociais baseadas na subordinação, no medo e na desconfiança. Como pensar numa sociabilidade democrática e cidadã, onde as pessoas não têm as possibilidades efetivas de se constituírem, conviverem e se expressarem livre e democraticamente? É possível uma socialização humanizadora onde predomina o medo e a desconfiança no outro? Entende-se

Recebida em: 17/05/2021 – Aprovada em: 17/05/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.12586

[*] Doutor em História Social pela PUC-SP, com pós-doutorado em educação intercultural pela UFSC. Professor e pesquisador na Faed e no PPGEDU (mestrado e doutorado) da UPF. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-9110-3210. E-mail: telmomarcon@gmail.com
[**] Doutoranda em Educação pelo PPGEDU da UPF. Professora na Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da UPF. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9931-6352. E-mail: danielasantos@upf.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

por socialização a apropriação e a vivência de normas e valores compartilhados, aceitos e reconhecidos numa determinada sociedade em seus diferentes contextos socioculturais. A socialização pode estar ancorada em princípios republicanos e cidadãos, mas, também pode ser precarizada. A obra em questão evidencia o quanto é precária a socialização de milhares de pessoas na grande Rio de Janeiro onde as milícias prosperaram de modo exponencial nas últimas duas décadas, gerando insegurança, violência, desconfiança, homicídios e chacinas. Nesse sentido, a obra descreve em detalhes um conjunto de realidades que afronta uma sociabilidade democrática e humanizadora.

A violência como prática social não é estranha à história da humanidade. Ela ganha, no entanto, diferentes formas e intensidades em cada contexto histórico. Bruno Paes Manso faz uma análise desse fenômeno na grande Rio de Janeiro, estabelecendo algumas breves conexões com São Paulo e outros estados. O que chama atenção é a privatização da cidade e o controle das pessoas, práticas que colidem com os avanços civilizatórios e republicanos. As transformações decorrentes dos processos de urbanização analisadas por Manso dão conta da emergência de novos sujeitos coletivos que se armam, estruturam-se e desenvolvem práticas de violência em defesa de interesses corporativos. Para tanto, fazem uso de armamento pesado, ameaçam, reprimem, torturam, assassinam, lincham, traficam, organizam segurança privada em troca de mensalidades e fidelidade.

Os grupos emergentes, especialmente milicianos, entram em confronto direto com outros grupos já existentes, resultando em disputas, tiroteios e mortes. Ao longo da obra há descrições de como os milicianos expandiram suas áreas de atuação e controle em várias regiões no rio de Janeiro e em setores estratégicos: monopolizando a venda de gás; gatonet; gatoluz; tráfico de armas; transporte clandestino em vãs; jogos de contravenção; jogo do bicho; controle na construção e venda de imóveis; cobrança de taxas para a segurança privada de moradores e empresas; assassinato de pessoas 'indesejáveis'; venda ilegal de cigarros; agiotagem; grilagem de terras (especialmente em éreas de preservação); grupos de extermínio; extorsão de dinheiro; pagamento de arrego, ou seja, taxas para a polícia não realizar abordagens e operações em determinados espaços etc. Quando milicianos entram em confronto com outros grupos, usando armamento pesado, o cidadão fica exposto a tiroteios, muitos morrem por balas perdidas, escolas e outros serviços públicos são fechados. O medo e a insegurança tomam conta das pessoas, produzindo um cotidiano extremamente incerto e precarizado.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

As milícias expandiram-se em contextos de fragilidades institucionais e de corrupção nas corporações oficiais que têm a finalidade de dar segurança ao cidadão. Não por acaso, muitos milicianos foram expulsos de suas corporações e criaram organizações paralelas. São exemplos bem conhecidos: Ronnie Lessa (acusado de assassinar a vereadora Marielle e seu motorista Anderson), Fabrício Queiroz e Adriano da Nóbrega (recentemente assassinado). Adriano passou a ganhar dinheiro como matador profissional, considerado um exímio atirador que tinha uma formação militar de alta qualidade (MANSO, 2020, p. 198). Dados mostram que em 2008 as milícias dominavam 171 áreas na grande Rio de Janeiro (2020, p. 88). Em 2008, foi criada a CPI das milícias, presidida pelo deputado Marcelo Freixo para apurar as ações de milicianos e as relações com o poder legislativo. A CPI foi concluída em 2008 e, desde então, até 2017, foram presos 1.310 milicianos acusados de múltiplos crimes (MANSO, 2020, p. 98).

A fala do miliciano Lobo, entrevistado por Manso e objeto de análise do primeiro capítulo da obra, ressalta a importância da nova ordem social que os milicianos ajudaram a instaurar: "... era melhor do que a vigente no passado, estabelecida por bandidos e pelo tráfico. A violência fundada dos paramilitares se justificava por ser um meio de defender os interesses dos cidadãos de bem contra a ameaça dos criminosos" (MANSO, 2020, p. 9). Chama atenção que entre os milicianos a corrupção e o roubo são inaceitáveis, enquanto os homicídios são naturalizados. Assassinar criminosos torna-se um ato heroico. O criminoso é o que rouba e essa condição é "intolerável e covarde" (MANSO, 2020, p. 13). Nesses casos, os assassinatos são justificados. Daí a grande quantidade de crimes cometidos por milicianos, bem planejados e executados, mas pouco investigados. A expressão "bandido bom é bandido morto" ganha, aqui, um sentido profundo. O miliciano sente-se autorizado a matar o bandido (traficante ou ladrão) para defender o cidadão de bem, ou seja, ele está do lado do bem. Esse discurso polarizado entre os do bem e os outros, é muito conhecido entre nós, especialmente desde a campanha presidencial de 2018.

Para executar bem o serviço de matar é fundamental a posse de equipamento de alta precisão para não deixar rastros do crime. É nesse contexto, que a milícia expandiu seus negócios, também, no contrabando de armas, especialmente do Paraguai, visando a constituição de verdadeiros arsenais de guerra. Somente na casa do miliciano Ronnie Lessa, preso pelo assassinato de Marielle e seu motorista, Anderson, juntamente com o ex-PM Élcio de Queiroz, foi apreendido, em 2019, material suficiente para montar 117 fuzis (MANSO, 2020, p. 112). O livro relata situações de desvio de armas da polícia, contrabando de armas, partilha de espólios

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

apreendidos em operações policiais. Em algumas operações da polícia, descreve Manso, parte das tropas sequer seguiram as ordens dos comandantes superiores e agiram por impulso próprio, gerando mais morte e sofrimento para pessoas e famílias.[1]

A expansão das milícias e outros grupos, à margem da lei, ocorre concomitantemente à corrupção de agentes e instituições públicas, incluindo setores do legislativo, do judiciário e do executivo municipal e estadual, bem como, do enfraquecimento do Estado na prestação de serviços básicos. Esses grupos organizados se expandem na mesma proporção em que o Estado encolhe, gerando um ambiente de insegurança, exploração, violência e de medo e, dessa forma, justificam suas ações. "Quando o Estado e a Justiça abrem mão de suas funções, a disputa é definida pela lei do mais forte" (MANSO, 2020, p. 293).

A sensação de uma aparente segurança gerada pela presença de milicianos permitiu a consolidação de um poder paralelo ao próprio Estado. Alguns agentes do Estado atuavam em diferentes espaços e funções ao mesmo tempo, ou seja, atuavam na corporação e também na segurança privada junto com milicianos. Assim, as milícias ampliaram seu poder de ação por dentro de espaços institucionalizados. Certas práticas foram facilitadas, na grande Rio de Janeiro, pela constituição geográfica da cidade, bairros e favelas, pelos complexos processos de urbanização e pela ausência de emprego e outras formas alternativas de sobrevivência. A obra de Manso ajuda a pensar a constituição dos territórios e seus processos socializadores. A cidade é um território em constante transformação. É o lugar onde as pessoas moram, trabalham, convivem, porém, o acesso às condições de uma vida digna não é para todos. O estudo de Rio das Pedras, analisada no capitulo terceiro, evidencia como os milicianos foram adentrando esse território, criando novas relações com a população, profundamente insegura e vítima da violência de traficantes e de outros grupos.

O preço que moradores pagam para ter a segurança privada de milicianos é alto, não somente monetariamente, mas, principalmente, social e cultural. As milícias aproveitaram-se da ausência do Estado criaram seus tentáculos, ganhando confiança da população e implementando práticas de controle e extorsão, impondo suas normas, legitimando a morte como um mal necessário para manter a ordem e a segurança da comunidade e banalizando a violência na certeza da impunidade. Daí a associação das milícias com a chamada banda 'podre' da polícia (MANSO, 2020, p. 31).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante desse breve quadro, questiona-se como fica a socialização tanto nos espaços familiares e sociais, quanto no âmbito da escola? Se entendermos que a socialização tem de criar as condições para as pessoas se integrarem socialmente, educando-as para uma vida democrática, como ficam esses pressupostos em contextos de medo e insegurança? Como educar para a sensibilidade estética e a valorização do outro se as experiências são predominantemente de violência, medo e morte? A democracia exige confiança no outro. Como fica, então, a educação para uma vida democrática quando as relações sociais estão assentadas na desconfiança? Muitos autores problematizaram os desafios de uma educação democrática e cidadã, valorizando e reconhecendo o outro. A pesquisa feita por Manso evidencia o quão são precarizadas as formas de socialização no contexto analisado.

A história brasileira é permeada de violência e brutalidade, práticas fortalecidas durante a experiência escravocrata. A ditadura militar de 1964 a 1985 fortaleceu essa ideia que foi, posteriormente, disseminada em outros espaços. No capítulo oitavo da obra, Manso (2020, p. 257-287) analisa as raízes dessa tradição autoritária que foi radicalizada durante a ditadura de 1964 a 1985. Essa cultura não acaba com o fim da ditadura em 1985. Ao contrário, o autor mostra a sua continuidade em personagens conhecidos como do general Newton Cruz, de Olavo de Carvalho, o do coronel Brilhante Ustra até chegar a Jair Bolsonaro que ascende politicamente na medida em que o discurso miliciano é incorporado em sua pauta de campanha: combate aos corruptos e criminosos (inaceitáveis) e a defesa da violência para colocar ordem no país. Há, portanto, um conjunto de elementos discursivos e de práticas que justificam a violência e a morte de criminosos como valores. As milícias se estruturaram em cima desses pressupostos e disseminam em suas ações o medo, a morte e a desconfiança. A tese que defendem é que a violência é uma necessidade para instaurar a ordem social, ou seja, a violência é pedagógica e ensina como se comportar.

A lógica miliciana é que a violência produz ordem (MANSO, 2020, p. 13). Nesse sentido, é interessante a fala de Lobo, entrevistado por Manso (2020, p. 23), ao descrever as ações da milícia: "O segredo de ganhar a comunidade era fazer o que o Estado não conseguia fazer. Até escola particular pra criancinha especial o Betinho pagava. Quando o tráfico quis voltar, os moradores amavam tanto o pessoal que alguns até pediram armas para ficar atirando da janela nos traficantes". Chama atenção, também, que operações policiais praticamente não ocorreram em áreas comandadas pelos milicianos. Onde a atua milícia a polícia praticamente não mata

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

(2020, p. 244), ou seja, não faz operações, ao contrário das favelas onde entram em disputas os traficantes com os milicianos.

A pesquisa que resultou no livro teve como objetivo, segundo Manso (2020, p. 32), "compreender por que e como a sociedade vem produzindo esses comportamentos violentos e induzindo seus participantes a seguirem esses caminhos...". Assassinatos sem deixar rastros e a segurança privada com a cobrança por serviços (2020, p. 77), passou a dar mais dinheiro do que o tráfico, além de ser 'menos perigoso'. A ação miliciana, no entanto, não se limita às descritas acima. Passaram a influir e intervir na política partidária com a eleição de representes para os diferentes cargos eletivos: vereadores, deputados estadual e federal e ao senado, prefeitos, governador e presidente. Assim, o domínio dos milicianos implicou, também, a conquista de votos para candidatos indicados e apoiados pelas próprias milícias. As investigações sobre rachadinhas na Alerj envolvendo o atual senador Flávio Bolsonaro, quando ainda era deputado estadual, e as ações do miliciano Fabrício Queiroz, ajudam entender as vinculações entre a milícia e a representação política. Recursos advindos de práticas ilegais são 'lavados' de diferentes formas, entre as quais, investindo no setor imobiliário.

A tese desenvolvida por Manso é de que: a ausência do Estado em serviços básicos cria condições para a expansão de grupos privados que executam alguns desses serviços e, em contrapartida, exercem diferentes formas de domínio sobre as populações locais. Os processos que interferem na construção do território são fundamentais para a constituição de uma cidade que pode ser educadora ou geradora de mais desigualdades e discriminações. Nos processos educativos, o Estado se torna imprescindível, uma vez que detém o poder de administrar, regular, fiscalizar, executar programas e projetos sociais, defendendo os interesses comuns. Os contextos analisados por Manso, mostram as profundas cisões existentes nas cidades da grande Rio de Janeiro e os paradoxos e contradições estruturais que são agravados pela intervenção desses grupos corporativos que atuam em múltiplas frentes, a maioria delas ilegais como jogos de azar ou o jogo do bicho. O território é um produto, ou seja, uma construção social que pode servir de base para uma sociedade democrática e cidadã, mas também, como é o caso, constituir-se em espaço de exploração imobiliária e de controles políticos e paramilitares. Quando o Estado é ausente, o cidadão busca outras formas de suprir suas necessidades e é essa a realidade que oportunizou milicianos travestidos de 'empresários' a expandirem seus negócios, criando estruturas extremamente lucrativas e autossuficientes. O Estado, nessas circunstancias, acaba sendo "terceirizado ou leiloado", como

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

diz Manso (2020, p. 77). As instituições que têm a obrigação legal de combater a violência e fortalecer o Estado de Direito ficam extremamente fragilizadas e as organizações paramilitares acabam se associando ao crime organizado. Atuam mais em conivência como o crime do que no seu enfrentamento. Basta ver a lentidão das investigações no caso Marielle e Anderson, assim como, no caso das rachadinhas na Assembleia Legislativa.

Como fica a formação das novas gerações, objeto fundamental das reflexões sobre socialização? Manso traz inúmeros elementos que ajudam a pensar como as novas gerações que estão se constituindo nesses contextos de violência terão dificuldades para experienciar práticas efetivamente democráticas. Muitas crianças são afastadas da escola por inúmeras razões; outras são inseridas em práticas vinculadas ao tráfico e ao crime; outras vivenciam desde muito cedo situações dramáticas. O relato de Reginaldo de quando era criança de 11 anos impressiona: "Com onze anos, eu tinha visto muita gente morta nas ruas. Com essa idade, também vi os primeiros homicídios acontecerem bem na minha frente" (2020, p. 148). Ele relata que num confronto entre grupos rivais um desses grupos ficou encurralado e foi feito refém pelos adversários.

> Eles amarraram os braços e pescoços desses homens, como fazem na pesca do caranguejo, e levaram juntos, em fileira, para um lugar perto da minha casa. A embira (corda) foi puxada pelo chefe do grupo. Eu tinha acabado de chegar do trabalho. Ainda era criança. Estava sentado na soleira da minha porta, não tinha muro. Eu morava na subida do morro. O chefe do bando me viu e gritou: 'não sai daí, não, que é par você ver e aprender a ser homem'. E daí começou a chacina. Todos os doze foram mortos a pauladas, socos, pedradas e tiros calibre 22 (MANSO, 2020, p. 148).

Essa ideia de ver para aprender é parte da tese que o autor diz fazer parte do cotidiano desses grupos, entre os quais os milicianos, que entendem a violência como ação educativa. Como observa Manso (2020, p. 293):

> O homicídio ensinaria aos demais o destino dos ladrões que ousavam desobedecer. Essa modalidade de assassinato, portanto, era vista como um antídoto ao roubo e ao tráfico de drogas, formas de violência consideradas covardes, desrespeitadoras das regras e geradoras de imprevisibilidade. Assassinatos, encarados desse ponto de vista, podem levar à ordem, que por sua vez traz segurança. Já o roubo e o tráfico são sinônimos de desordem, provocam medo e uma sensação de vulnerabilidade.

Essa hierarquia ocorre, também, em outras situações como o jogo do bicho: "o jogo é coisa querida, amada pelo povo. Tóxico é odiado" (2020, p. 164). Tóxico é coisa de traficante, enquanto o jogo do bicho é aceito. Em síntese, a obra traz um conjunto de provocações fundamentais para compreender determinados discursos que ga-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nharam espaço nos últimos três anos. Tudo isso, no entanto, nos leva a questionar se é possível pensar a cidade como espaço educador e construtor de sociabilidade? Como pensar na garantia dos direitos sociais? Como o território pode propiciar uma socialização articulada à cidadania? Como pensar a Cidade enquanto espaço democrático e humanizador?

Nota

[1] Não estranha o que ocorreu no dia 06 de maio de 2021 em Jacarezinho, Rio de Janeiro, quando uma ação da polícia resultou na morte de 29 pessoas, sendo 28 civis e um policial. Ainda não foram esclarecidas várias questões sobre as mortes, mas há indícios de crueldade, execuções e destruição de provas com a remoção de cadáveres. Após a leitura da obra de Manso (2020) é possível compreender melhor essas práticas e as possíveis disputas em pauta.

Referência

MANSO, Bruno Paes. *República das Milícias*: do esquadrão da morta à era Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.