



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

FLÁVIA JACOBER COLAR VIEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA, CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES POLÍTICAS E
PRÁTICAS CIDADÃS: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS NA
CONTEMPORANEIDADE**

CAMPINAS

2018

FLÁVIA JACOBBER COLAR VIEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA, CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES POLÍTICAS E
PRÁTICAS CIDADÃS: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS NA
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História

Orientadora: PROF^a. DR^a. JOSIANNE FRÂNCIA CERASOLI

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA FLÁVIA JACOBBER COLAR VIEIRA E ORIENTADA PELA PROF^a DR^a JOSIANNE FRÂNCIA CERASOLI

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 5628988

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

V673e Vieira, Flávia Jacober Colar, 1981-
Ensino de história, construção de identidades políticas e práticas cidadãos : resistências e desafios na contemporaneidade / Flávia Jacober Colar Vieira. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Josianne França Cerasoli.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Cidadania. 3. Identidade social - Aspectos políticos. 4. Tecnologia. 5. Protagonismo. I. Cerasoli, Josianne França, 1972-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: history teaching, political identities construction and citizenship practice : resistance and challenges on contemporaneity

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Citizenship

Social identity - Political aspects

Technology

Protagonism

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestra em Ensino de História

Banca examinadora:

Josianne França Cerasoli [Orientador]

Helenice Ciampi

Aldair Carlos Rodrigues

Data de defesa: 12-09-2018

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Dissertação de Mestrado composta pelos Professores Doutores a seguir descritos em sessão pública realizada em 12 de setembro de 2018, considerou a candidata Flávia Jacober Colar Vieira aprovada.

Profª Drª Josianne Frância Cerasoli

Profª Drª Helenice Ciampi

Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues

A Ata de Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Ensino de História (Profhistória) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

DEDICATÓRIA

A Marcelo e Vítor

AGRADECIMENTOS

A Marcelo que mais uma vez abraçou meu sonho e caminhou ao meu lado até que ele se tornasse realidade. Sua bondade e grandeza me fazem admirá-lo mais a cada dia.

A Vítor sempre firme em sua missão de colocar minhas ideias e emoções no lugar da maneira mais doce imaginável e de garantir meu sorriso mesmo nos dias mais cansativos através de seu impagável senso de humor inocente.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Josianne França Cerasoli sempre presente, ajudando de todas as formas possíveis e com muito respeito às minhas expectativas em relação ao trabalho. Termino essa parceria com o sentimento duplo de extrema consideração à sua excelência profissional e admiração pessoal por toda a sua generosidade e empatia.

Aos professores do ProfHistória, que de maneira sempre gentil e acessível, propiciaram tantas experiências de aprendizagem e reflexões que ampliaram enormemente minhas concepções e visões de mundo, em especial à Prof^a Dr^a Cristina Meneguello em sua dupla função de professora e coordenadora sempre empenhada em ajudar quando foi preciso.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, em especial à Sônia Beatriz Miranda Cardoso.

Aos colegas do ProfHistória que dividiram experiências, conhecimentos e questionamentos e conquistaram minha admiração pela força e inteligência.

A minha mãe sempre presente ajudando a conciliar minhas responsabilidades de mãe com as de profissional e mestrande.

A Thalita, Thiago, André e Fabiana pela amizade e pelo incentivo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A educação no Brasil, conforme previsto na Constituição Federal, tem entre seus objetivos principais a promoção da cidadania e incentivo à pluralidade, condições necessárias à participação do indivíduo na esfera coletiva de um estado democrático. Entretanto, observa-se na prática que a política frequentemente é associada a algo apartado do cotidiano, no qual a participação do cidadão parece restringir-se ao voto, distanciando-se das decisões tomadas quase que exclusivamente pelos representantes eleitos. A partir de uma análise do tempo presente, são perceptíveis, entretanto, os limites e as fragilidades dessa ideia de desinteresse, uma vez que releva o papel da ampliação dos espaços para o debate político, especialmente por conta das novas tecnologias digitais. Apesar da cautela necessária em relação às novas tecnologias, elas potencializam formas de interação social tornando-as mais acessíveis e velozes. São por isso capazes de escancarar as contradições de uma sociedade cindida por tensões ideológicas que dificultam uma busca produtiva por soluções e a superação de formas sociais e políticas de exclusão. Diante de tal realidade, o ensino de história voltado à formação de cidadãos críticos encontra-se frequentemente ameaçado e o exercício do direito constitucional da educação torna-se um ato de resistência. O incentivo ao protagonismo dos estudantes e a apropriação criativa dos recursos tecnológicos torna-se imprescindível como estratégia de enfrentamento de uma realidade excludente e que prioriza aspectos conteudistas ou as necessidades do mercado de trabalho. Ao desenvolver um aplicativo voltado ao debate político no ensino de história, o presente estudo considera a importância de uma formação holística que oportunize experiências significativas e contribuam para a construção cidadã de cada indivíduo, gerando impacto positivo em sua atuação coletiva.

Palavras-Chave: ensino de história, cidadania, identidades políticas, protagonismo, tecnologia, história do tempo presente

ABSTRACT

Education in Brazil, as foreseen in the Federal Constitution, has among its main goals the promotion of citizenship and incentive to plurality, necessary conditions for the participation of the individuals at the collective scope of a democratic state. However, it is observed that, in practice, politics is often associated with something detached from the quotidian, in which citizen's participation seems to be restricted by vote, thus, distancing from decisions taken almost exclusively by the elected representatives. Starting from a present time analysis, however, the limits and fragilities of this idea of lack of interest are noticeable, as it reveals the importance of enlargement of the space for political debate, especially due to the new digital technologies. Despite of the required caution related to the new technologies, they potentialize the ways of social interaction by making them more accessible and faster. Hence, they are capable of showing very clearly the contradictions of a Society which is divided by ideological tensions which make difficult a productive search for solutions and the overcome of social and political ways of exclusion. In face of this reality, History teaching aimed at the development of critical citizens is often threatened and the practice of the constitutional right of education become a resistance act. The incentive for the students to take the protagonism and the creative appropriation of the technological sources become indispensable as a strategy to confront an excluding reality which prioritizes content aspects or job market's demands. By developing an application focusing on the political debate at History teaching, this present study considers the importance of a holistic education capable of providing meaningful experiences and contributing for the citizen building of each individual, creating a positive impact at its collective participation

.Keywords: history teaching, citizenship, political identities, protagonism, technology, presente time history

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAPÍTULO I - POLÍTICA E EDUCAÇÃO: AS AMEAÇAS À DEMOCRACIA E O ENGODO DA NEUTRALIDADE.....	22
2.1 Polarização Política: a manifestação de uma condição de permanência...22	
2.2 A ascensão da extrema-direita e seus riscos para as práticas democráticas.....24	
2.3 Democracia e Educação.....25	
2.4 O Movimento Escola Sem Partido: A ilusão do pensamento neutro a serviço do cerceamento da pluralidade.....27	
2.5 O Parlamento Jovem e as limitações de uma cidadania dirigida.....32	
2.6 O Movimento Ocupa Escola: Protagonismo e resistência34	
2.7 Política, cidadania e redes sociais.....40	
3. CAPÍTULO II – CIDADANIA NO BRASIL: UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO.....	45
3.1 A Redemocratização da década de 1980.....45	
3.2 A Construção do ideal democrático republicano e o mito do cidadão inacabado.....50	
3.3 A questão das identidades políticas.....55	
3.4 Desconstruindo as narrativas totalizantes.....60	
3.5 República, Democracia, Liberalismo e as (im)possibilidades da Cidadania.....62	
4. CAPÍTULO III – CIDADANIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	69
4.1 Cidadania e o Currículo de História70	
4.2 Além de simples usuários das tecnologias86	
4.3 Nativos e Imigrantes Digitais90	
4.4 Tecnologia e ensino de história: desafios contemporâneos à prática docente95	

4.5 Exclusão Digital e Cidadania	100
5. CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO FINAL	104
5.1 Demandas educacionais do século XXI.....	104
5.2 Etapas de desenvolvimento do produto final.....	105
5.3 Sequência Didática	108
5.4 Os desafios de mobilização da competência da escrita	110
5.5 Memes: o humor como estratégia para uma aprendizagem significativa	112
5.6 O 3º ano A da escola Maria Aparecida Pinto da Cunha	122
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
8. ANEXOS.....	133
8.1 Anexo 1 – Tela Principal	134
8.2 Anexo 2 – Filtro de Busca	135
8.3 Anexo 3 – Verbete	136
8.4 Anexo 4 – Verbete e Imagem	137
8.5 Anexo 5 – Tela Legislação	138
8.6 Anexo 5 – Módulo Designer	139
8.7 Anexo 6 – Módulo Blocks	140

INTRODUÇÃO

Ao tratar dos eventos que envolveram a proclamação da república, José Murillo de Carvalho (1987, p.9) nos oferece a incômoda visão do observador Aristides Lobo acerca do papel do povo brasileiro diante de acontecimentos tão significativos. A imagem transmitida é a de um povo que assiste aos acontecimentos sem saber ao certo o que se passa, incapaz de compreender aquela situação onde, na verdade, lhe caberia o protagonismo.¹

Mais de um século depois, seguem cada vez mais cristalizadas no senso comum estas ideias negativas de apatia e passividade a respeito da participação dos brasileiros no processo de decisões políticas ao mesmo tempo que se reforçam ainda outras como a desonestidade e a desorganização, que teriam uma suposta origem histórica explicada pelas condições nas quais se deu nosso processo de colonização e conseqüente formação cultural. De acordo com essa visão fatalista, tais condições teriam determinado a maneira negativa pela qual estruturaram-se os valores democráticos na sociedade brasileira.

Assim, essa concepção de uma suposta inaptidão do brasileiro em atuar adequadamente na vida pública levou a certa construção no imaginário coletivo na qual a questão da cidadania e da participação popular na política seriam temas muito complexos e fora do alcance para expressiva parte dos brasileiros. A conseqüência seria a ideia paradoxal de que a política e a cidadania não pertenceriam à esfera popular, mas que estariam situadas numa dimensão apartada da existência cotidiana.

Essa avaliação negativa da sociedade organizada e da cidadania no país ainda ressoa em meios historiográficos, a despeito de todos os equívocos que podem ser apontados em tal modelo interpretativo. Schwarcz e Starling (2015) reforçam em obra recente tais ideias em coro com o senso comum, quando afirmam por exemplo ser a “nossa difícil e tortuosa construção da cidadania”, nas palavras das autoras, um dos traços que teimosamente insistem em aparecer ao longo de cinco séculos de existência nacional ou ainda quando recorrem a Sérgio Buarque de Holanda:

¹ Carta de Aristides Lobo ao Diário Popular de São Paulo, em 18.11.1889

O bovarismo nacional faz par com outra característica que tem nos definido enquanto nacionalidade: o “familismo” ou o costume arraigado de transformar questões públicas em questões privadas. Entre nós, o bom político é um familiar, poucas vezes chamado pelo sobrenome. (SCHWARCZE STARLING, 2005, p.17)

E prosseguem:

Conforme propôs Sérgio Buarque de Holanda, o país foi sempre marcado pela precedência dos afetos e do imediatismo emocional sobre a rigorosa impessoalidade dos princípios, que organizam usualmente a vida dos cidadãos nas mais diversas nações. “Daremos ao mundo o homem cordial”, dizia Holanda, não como forma de celebração, antes lamentando a nossa difícil entrada na modernidade e refletindo criticamente sobre ela. (SCHWARCZE STARLING, 2005, p. 17)

A partir de generalizações que artificialmente constroem uma ideia de unidade e coesão entre os brasileiros – “o bovarismo nacional”, “entre nós”, “o país foi sempre marcado”—, reafirmam-se ideias como a primazia do emocional ao racional, a incapacidade de resposta adequada a uma sociedade moderna e a própria ideia frágil da existência de uma modernidade ideal a ser alcançada, questões essas que trataremos de maneira mais detalhada adiante.

O *Podcast*² da Folha de São Paulo de 2018 que tem como tema os presidentes brasileiros³ realizou seu primeiro capítulo sobre Deodoro da Fonseca e contou com a entrevista de José Murillo de Carvalho, onde mais uma vez essas ideias são reforçadas. No *podcast* Carvalho afirma que ao se deparar com a tomada do poder pelos militares a reação do imperador Dom Pedro II foi “totalmente apática” e que lhe foram oferecidas diversas oportunidades de retomar o poder, mas o imperador não pareceu empenhado nesse sentido: “Se não me querem mandem embora, tudo bem”.

Já o primeiro presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca seria, nas palavras do historiador, uma figura inadequada para o cargo, que só chegou ao poder devido a seu prestígio e autoridade nos meios militares, mas que hesitava devido, em parte, a certo apreço pela monarquia, tendo sido inclusive amigo do

² Podcast é um conteúdo em formato de áudio similar aos tradicionais programas de rádio disponíveis tanto on-line quanto para download. Seu diferencial é a disponibilidade de acesso sob demanda que permite que o usuário escolha quando e o que ouvir.

³ 3 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/folha-estreia-podcast-sobre-presidentes-brasileiros-ouca-10-sobre-deodoro-da-fonseca.shtml>. Acesso em 20/06/2018.

imperador. Deodoro aparece aqui como uma figura inapta para lidar com a república por ser incapaz de dialogar e por ser excessivamente autoritário, nas palavras de Carvalho:

Ele se sentiu o tempo todo fora do lugar na presidência, ele não fazia política, não tinha esse tipo de habilidade, tinha atritos sérios, ele quase desafiou o Benjamin Constant que era ministro para um duelo numa reunião ministerial e fechou o Congresso. (VIZEU, 2018)

Notamos, portanto, que as ideias sobre apatia e falta de apreço pelos ideais democráticos são recorrentes dentro dessas linhas interpretativas o que faz com que que sigam corroborando com concepções negativas e equivocadas que não são capazes de explicar a complexidade, desigualdade e exclusão presentes no processo de tomada de decisões e exercício do poder em nossa sociedade.

Diante de tantos supostos impedimentos, fica implícito um discurso no qual a única forma de representação viável é aquela feita de maneira indireta, onde o cidadão deve resignar-se em delegar o direito de participação a políticos que apresentam-se ao grande público como porta vozes exclusivos, aptos a atuar dentro do jogo político com uma imagem mais próxima de um profissional com conhecimento técnico do que como alguém encarregado simplesmente de representar aspirações numa democracia onde pressupõe-se o direito universal de participação.

É tentador nesse ponto ceder às simplificações das explicações clássicas, reiteradas em diferentes momentos por numerosos autores, que apontam um brasileiro pouco afeito à experiência democrática e ao exercício da cidadania. Mas que cidadania seria essa, afinal?

Tradicionalmente lidamos com um conceito de cidadania desenvolvido dentro de um modelo baseado em dinâmicas políticas europeias. Thomas Marshall (1967, p.66) aponta que até a idade moderna não era possível traçar uma divisão clara entre direitos pois as instituições às quais estavam relacionados encontravam-se ligadas. A partir da ascensão do conceito de ser humano enquanto indivíduo dentro do iluminismo, houve a possibilidade de uma separação funcional dos tipos de direitos, tornando possível, inclusive, situar o momento histórico de surgimento de cada um deles. Primeiramente, temos no século XVIII uma delimitação dos direitos civis nascidos dos embates entre o estado absolutista e o pensamento liberal em ascensão. No século XIX as reivindicações em torno de uma maior participação nos

processos de decisões configuraram os direitos políticos. No século XX, com o advento de uma classe operária fruto da Revolução Industrial, ampliaram-se as iniciativas de organização em busca de melhores condições básicas de provimento necessárias à vida em sociedade moderna, originando-se assim os direitos sociais.

Atualmente falamos em uma quarta⁴ onda dos direitos, surgida a partir do final da Segunda Guerra Mundial, cujos princípios norteadores encontram-se formalizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948. Os direitos humanos, além de abarcarem as três categorias citadas anteriormente, buscam dar conta da integridade e dignidade humana abrangendo, para esse fim, demandas específicas de grupos em situação particular de vulnerabilidade.

Assim, a partir desta breve síntese das mudanças em relação às concepções e abrangências dos direitos, podemos inferir que seu surgimento e consolidação são relacionados a contextos históricos e culturais bastante específicos, e, portanto, condicionados ao contexto de desenvolvimento de uma sociedade em particular. Caberia aqui um importante questionamento: seria o chamado modelo inglês elencado por Marshall, marcado historicamente pelo iluminismo, revolução industrial e pelas duas grandes guerras (só para citar alguns dos exemplos mais emblemáticos), adequado para lidar com as dinâmicas sociais e políticas na América Portuguesa escravocrata e burocrática? Seria coerente realizar uma análise do desenvolvimento da cidadania brasileira baseada em modelos externos? A quem interessa esse modelo interpretativo?

Outro ponto que pretendemos questionar é a suposta apatia do brasileiro em relação aos assuntos políticos uma vez que abundam em nossa história fatos nos quais a população organizou-se e manifestou-se em torno de pautas específicas. Seria legítimo justificar como apatia a falta da participação popular dos brasileiros quando temos em nossa história diversos exemplos de episódios nos quais massas populares demonstraram-se plenamente capazes de mobilização?

⁴ A chamada quarta onda de direitos, é motivada pelo contexto histórico de consternação pública provocada pela revelação dos acontecimentos ocorridos durante a guerra como o extermínio nazista e o resultado das bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki. Seu objetivo era estabelecer pressupostos, que defendessem as condições mínimas de sobrevivência de todos os povos, bem como os direitos necessários ao exercício da cidadania.

Assim, se podemos apontar elementos que desconstruam a ideia de ausência de interesse, seria necessário buscar novas conjecturas e explicações para a participação tida como inadequada do brasileiro na esfera política.

A existência de discursos que associam manifestação popular a ideias negativas de desordem e vandalismo, bem como a desconfiança com as quais essas manifestações são vistas por parte considerável da população, revelam indícios de motivações parciais e interessadas, que agem no sentido de reprimir tais iniciativas. Quando as manifestações rompem esses limites implícitos, muitas vezes, velados, e extravasam suas reivindicações, observamos que a repressão se materializa em forma de violência.

A título de exemplo, podemos citar o caso ocorrido recentemente em 14 de março de 2018, quando um grupo de professores municipais da cidade de São Paulo, que realizava uma manifestação contrária à proposta de uma reforma da previdência⁵ em frente à Câmara de Vereadores, foi atacado por bombas de gás pela Guarda Civil Municipal numa situação bastante tensa que envolveu o fechamento das ruas do entorno da Câmara, proibição do trânsito de carros além de helicópteros sobrevoando o local. O motivo da insatisfação dos professores seria a proposta de elevação da contribuição previdenciária de 11% para 14%, além da instituição de uma contribuição suplementar variável a partir do salário do servidor com descontos entre 1% a 5% que estava em votação. Numa tentativa de justificar o uso excessivo da força, o prefeito João Dória buscou equiparar a atitude da Guarda Municipal à dos professores que haviam “invadido”⁶ a Câmara, minimizando o ocorrido a partir de ações totalmente desproporcionais entre si.

O uso da violência nessa ocasião causou comoções e manifestações, mas também foi possível observar aprovação à recepção violenta da Guarda Municipal que recebeu demonstrações de apoio à ação por ter contido os professores tidos nesse caso como os responsáveis pela “perturbação da ordem” quando exerciam na verdade, apenas o direito constitucional à manifestação em clara demonstração de que a ideia simplificadora de apatia como explicação da insuficiente participação política precisa ser pensada de outras maneiras.

⁵ Fonte: <https://exame.abril.com.br/brasil/professores-relatam-agressao-durante-protesto-na-camara-de-sp>. Acesso em 10/06/2018.

⁶ Optamos por utilizar a expressão “invadido” uma vez que é direito do cidadão o livre acesso à Câmara de Vereadores significativamente chamada de “casa do povo” para acompanhar as votações e decisões que lhe afetam diretamente.

Para melhor compreendermos essas questões relacionadas à atuação popular na esfera pública, suas interdições e o discurso construído a partir dessas condições específicas, faz-se necessário pensar as condições pelas quais o indivíduo constrói sua identidade em meio a experiências proporcionadas pela sua inserção numa dimensão coletiva. Somos levados assim, a refletir sobre a questão da formação das identidades políticas. Ao adotar o termo plural “identidades políticas” intencionamos desconstruir uma ideia totalizante em torno do tema cidadania. Tomamos como ponto importante nesse trabalho que a questão de construção identitária é subjetiva e fruto de uma relação dialética determinada pelo tempo e espaço. Desta forma, o termo “identidades” busca enfatizar a ação de indivíduos em permanente processo de construção e reconstrução e suas formas de representação no coletivo.

Tomando por base essas indagações e partindo das premissas básicas do mestrado profissional que visam estabelecer uma conexão permanente entre o ambiente acadêmico e a prática docente, esta pesquisa busca orientar-se tanto em sua base teórica e conceitual quanto nos parâmetros de elaboração do produto final a partir das bases estabelecidas pelo campo da história do tempo presente, uma vez que não só adota um recorte temporal historicamente recente, a saber, a redemocratização brasileira na década de 1980, quanto busca avaliar seus impactos e desdobramentos na sociedade na atualidade, mais especificamente, na educação pública atual.

A escolha do tema *Ensino de história, construção de identidades políticas e práticas cidadãs: resistências e desafios na contemporaneidade*, nasceu a partir de um incômodo em relação à ideia generalizada de uma incapacidade que afasta o povo brasileiro do processo que envolve a tomada de decisões em nosso país.

Tal concepção da realidade social se manifesta no cotidiano escolar pelos alunos através da reprodução de muitas dessas ideias de teor pejorativo, especialmente quando temas como política e cidadania vêm à tona. Parte considerável dos jovens restringe o exercício político ao direito ao voto. Assim, suas opiniões são moldadas a partir de uma simplificação recorrente do senso comum que atribui os problemas da esfera política à ideia de inaptidão dos brasileiros, “o brasileiro não sabe votar, professora” e à corrupção dos políticos de carreira.

Tal ponto de vista, além de não resistir a uma análise mais detalhada que considere as maneiras pelas quais as condições históricas e sociais de um

determinado contexto influenciam e determinam essas práticas políticas, reforça ainda o predomínio de valores individualistas que não condizem com tais práticas.

Ao dizer que o brasileiro não sabe votar, o aluno recorre a uma construção imaginária de uma suposta massa ignorante. O sentimento de satisfação gerado pela sensação da própria sagacidade ao identificar esse problema, realizar essa crítica e no final ainda encontrar respaldo no senso comum permite-lhe finalmente criar uma sensação de não pertencimento e, portanto, de ausência de responsabilidade.

O mesmo ocorre quando atribuem os problemas políticos à existência da corrupção. A corrupção nesse caso deixa de ser uma prática e torna-se um ente sem nome, partido ou mesmo historicidade. Desta forma, sem ser problematizada e descontextualizada adquire um tom fatalista de inevitabilidade esvaziando as possibilidades de um debate e colaborando para uma atitude conformista em relação ao assunto.

Enquanto educadores, temos a responsabilidade de favorecer e promover, conforme previsto em nossa Constituição, ações que contribuam para a plena inserção dos alunos em sociedade pautados em uma postura ao mesmo tempo crítica, ética e voltada à pluralidade.

Assim, consideramos oportuno indagar sobre quais seriam as origens desta suposta apatia ou dos modos como é percebida e difundida e, mais importante, colocar em questão sua efetividade, considerando que possa trata-se antes de uma construção elaborada pelos mecanismos de poder para reforçar ideias e hábitos que de alguma forma os favoreçam.

Não pretendemos negar aqui a existência de uma formação cidadã deficiente que, impossibilitada de contribuir mais efetivamente para a construção de conhecimentos sobre a responsabilidade social, os direitos e deveres do cidadão, acaba por contribuir para a perpetuação desta situação generalizada de alheamento na política, mas ultrapassar esse aspecto buscando as motivações que se ocultam nestes problemas pontuais.

Assim, nosso objetivo é refletir sobre as causas, motivações, interdições (veladas ou não) que levam os brasileiros a construir-se ou não como sujeitos ativos no jogo político e de maneira mais específica, contribuir para a sensibilização de estudantes para as implicações da temática em sua percepção corrente sobre a política, com vistas a ampliar a autonomia crítica e a atuação consciente no debate político em seus diferentes níveis.

Os fatos observados atualmente apontam num sentido diverso do mero desinteresse dos brasileiros uma vez que se observa no cotidiano a ampliação do debate político nas mais diferentes esferas de conduta esta, potencializada pelo uso das redes sociais. Apesar de frequentemente observarmos impressões difundidas como se fossem entendimentos consolidados compartilhados nas quais a ideia de participação política figura associada somente ao direito ao voto, o que se constata hoje em nosso cotidiano são iniciativas de expressar opiniões, posicionar-se ideologicamente, fazer-se ouvir e cobrar uma postura adequada dos responsáveis pela representação popular.

Transpondo a discussão para o microuniverso escolar, é possível observar que os alunos tendem a agir de forma semelhante em seu cotidiano. Apesar de serem constantemente desmerecidos por seu suposto desinteresse e falta de participação, podemos observar nos discentes capacidade notável de organização e mobilização quando a pauta lhes é sensível, como pudemos constatar recentemente nos episódios de ocupação de diversas escolas públicas por seus próprios alunos em ato contrário à reforma escolar promovida pelo governo do Estado de São Paulo, questões essas que abordaremos de maneira mais detalhada adiante.

Portanto, cabe ao professor historiador, partindo das indagações do tempo presente, encontrar elementos que expliquem quais são os agentes e discursos que influem na formação das identidades políticas dos brasileiros e como essas construções identitárias são traduzidas na percepção de um exercício inadequado da cidadania que apontamos nos tempos atuais.

Pensar a atualidade exige além disso, considerar o papel das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDIC) que reconfiguram a cada momento os limites daquilo que se compreende por modernidade. Assim por sua propriedade de ressignificação de práticas e condutas sociais, as NTDIC's ocupam espaço central em reflexões que combinem o exercício de cidadania e educação ao dar origem a uma nova demanda que compreende a inclusão digital como fator determinante da inclusão e exclusão social. Assim as práticas educacionais voltadas à cidadania não são mais capazes de esquivarem-se dessa modalidade de inclusão sob pena de tornarem-se inócuas.

Tal abordagem representa um desafio pois, de acordo com Delgado e Ferreira (2013), existe uma resistência por parte de muitos historiadores em integrar os períodos recentes como objeto da história devido a uma concepção consolidada que

exige um distanciamento temporal do ocorrido. De acordo com as autoras, essa prática remonta ao século XIX período no qual a história adquiriu o status de disciplina acadêmica e passou a ser orientada de forma a alcançar a objetividade, que dentro dessa concepção de historiografia, somente seria possível a partir da análise de processos históricos concluídos, e portanto, não contemporâneos a seu estudo. Como forma de relativizar esses conceitos, as autoras apontam para as ideias de François Hartog por sua capacidade de romper com esses paradigmas ao propor uma abordagem mais condizente com a modernidade:

O historiador francês François Hartog tem chamado atenção para a maneira como as sociedades contemporâneas têm lidado com o tempo presente. Se ao longo do século XIX os historiadores acreditavam que as sociedades caminhavam em direção ao progresso e que o futuro se avizinhava como algo promissor, no contexto atual a crença no futuro torna-se cada vez mais incerta, transformando esse futuro em presente, o que o autor denomina 'presentismo'. O desdobramento desse quadro é uma supervalorização da memória e de temas como identidades e comemorações. Testemunhos ganham novas dimensões. (DELGADO E FERREIRA, 2013, p. 21)

Ao considerarmos o conceito de *presentismo*, vemos surgir novas possibilidades de escrita da história, sem a obrigação de uma linearidade que agora se reconhece infundada, ao permitir a valorização de novos temas como a questão das identidades por exemplo, um dos elementos centrais da presente dissertação.

A partir destas reflexões e indagações, optamos em organizar a dissertação em quatro capítulos, abrangendo inicialmente uma discussão teórica em torno da política, baseada nas experiências pós-1988 no Brasil; um debate historiográfico em torno do conceito mesmo de cidadania e seus usos; uma reflexão sobre as possibilidades de desenvolver a cidadania dentro da disciplina de história, mantendo ao mesmo tempo uma postura condizente com os princípios norteadores da disciplina e buscando uma adequação à contemporaneidade marcada pelo uso da tecnologia frente às contradições de uma sociedade fortemente marcada pela exclusão social por fim, a relação direta com o ambiente escolar, a partir da qual se desenvolveu o chamado "produto final".

O primeiro capítulo denominado *Política e Educação: as Ameaças à democracia e o engodo da neutralidade*, busca construir uma perspectiva geral do momento político brasileiro atual, marcado por uma acirrada polarização ideológica e

por enunciados reiterados de uma crise entendida como abrangente, visão esta que pretendemos problematizar reposicionando tais pontos não como causas, mas como consequências de um processo mais complexo, situado no campo das permanências, onde através de um diálogo estabelecido entre os autores é possível identificar uma situação de disputa entre diferentes agentes cujos desdobramentos colocam a democracia prevista na Constituição de 1988 em permanente situação de ameaça. Tais embates, refletem-se no âmbito educacional, onde é possível constatar uma crescente interferência de grupos externos no sentido de limitar práticas pedagógicas voltadas à pluralidade e diversidade prevista em nossa constituição.

O segundo capítulo *Cidadania no Brasil: um Debate Historiográfico* tem como proposta promover um diálogo entre autores com o objetivo de melhor refletir acerca de como a construção de nossos mitos de origem nacional contribuíram para a naturalização de uma visão depreciativa a respeito das possibilidades dos brasileiros de exercerem suas prerrogativas cidadãos de maneira participativa e consciente. Para tanto, partimos do recorte temporal da década de 1980 onde dentre muitos fatos significativos, apontamos o surgimento e consolidação dos movimentos sociais, a campanha pelo voto direto “*Diretas Já*” e a promulgação da *Constituição Cidadã* de 1988 como pontos de partida importantes para auxiliar na desconstrução de um ideal de cidadania incompleta. O eixo fundamental que estrutura esse capítulo é uma reflexão acerca da necessidade de questionamento de teorias e ideias totalizantes para melhor compreendermos a complexidade dos momentos históricos que produzem as motivações que levam à produção dos discursos que agem no sentido de enfraquecer e relativizar os pressupostos democráticos em detrimento de interesses particulares de perpetuação numa situação de poder.

O terceiro capítulo *Cidadania, educação e tecnologia: uma reflexão necessária* busca contextualizar os pontos abordados nos dois capítulos iniciais identificando as situações nas quais se manifestam na educação tema central de nossa análise. Ao longo do capítulo buscamos estabelecer uma perspectiva crítica em relação às práticas de cidadania almeçadas para o âmbito educacional e aquelas de fato desenvolvidas de acordo com as restritas alternativas que as circunstâncias atuais permitem. Logo nossa proposta é uma reflexão sobre os desafios impostos à prática docente na educação pública, ambiente ambigualmente marcado pela exclusão e ao mesmo tempo ávido por participar de práticas típicas da modernidade marcadas principalmente pela crescente utilização das novas tecnologias de informação que

paradoxalmente buscam incessantemente seduzir os jovens através dos meios de comunicação de massa e reforçam as diferenças sociais ao ficarem restritas aos consumidores de maior poder aquisitivo.

O quarto capítulo *Desenvolvimento do produto final*, apresenta em conformidade com as exigências do mestrado profissional, uma proposta prática de elaboração de um glossário de termos políticos disponível em formato de aplicativo. Nossa proposta é a elaboração de maneira colaborativa com os próprios alunos estimulando seu protagonismo e aproximando seu repertório de conceitos considerados de difícil entendimento. Ao tratarmos ao longo de nosso texto de barreiras e interdições ao exercício da cidadania tivemos a preocupação de desenvolver um produto final que agisse no sentido de promover uma reaproximação deste conceito, reafirmando dessa forma, os preceitos democráticos da educação e buscando contemplar as exigências próprias de uma realidade na qual a tecnologia desempenha um papel essencial.

A investigação, a reflexão e a proposta feitas expressam de diferentes maneiras não apenas o incômodo em relação aos entendimentos correntes acerca da cidadania lacunar no Brasil, mas, sobretudo, o potencial a ser explorado quando ultrapassamos esse frágil pressuposto.

CAPÍTULO I

POLÍTICA E EDUCAÇÃO: AS AMEAÇAS À DEMOCRACIA E O ENGODO DA NEUTRALIDADE

Vivemos atualmente uma conjuntura na qual o acirramento das disputas políticas decorrentes de uma reconfiguração dos atores na posição de poder deu novo impulso a uma polarização cujos efeitos danosos ecoam para além das esferas governamentais, produzindo cisões por conta de orientações ideológicas divergentes, repercutindo além dos limites políticos e gerando também efeitos econômicos, sociais e até culturais de grande intensidade e presença cotidiana.

A situação de crise desencadeada por este momento de ruptura deu nova ênfase a uma série de questões, recorrentes nas ciências humanas, que buscam as razões pelas quais a sociedade brasileira aparentemente apresenta dificuldades em discutir e atuar em busca de soluções dentro dos limites e regras previstos em um regime democrático.

Na prática, o que é possível constatar é que o debate público carente de fundamentação teórica adequada, tornou-se um território no qual impera o senso comum e uma vez que se despreza o conhecimento científico sistematizado cria-se um espaço no qual imperam paixões, opiniões e preconceitos que uma vez incapazes de legitimarem-se pela razão, serão impostos pela força.

POLARIZAÇÃO POLÍTICA: A MANIFESTAÇÃO DE UMA CONDIÇÃO DE PERMANÊNCIA

A situação de antagonismo, evidenciada pela atual dicotomia política, conforme afirma Eduardo Migowski (2017), não é resultado exclusivo da atual conjuntura política. Ao contrário, representa a manifestação de interesses relativos a projetos divergentes de poder que persistem na história tornando necessário desta forma buscar no passado as permanências que permitam melhor compreender tais manifestações. Nas palavras de Migowski:

O método científico trabalha com as regularidades. Nas ciências humanas não é diferente, apesar de essas regularidades serem mais

problemáticas que no mundo natural. Se um fenômeno perdura no tempo, talvez ele esteja relacionado com causas mais profundas e não apenas com eventuais erros de cálculo político. Precisamos, portanto, entendê-lo melhor. (MIGOWSKI, 2017)

Migowski prossegue identificando na década de 1940, a partir da chegada⁷ da democracia no Brasil, a emergência de dois projetos políticos antagônicos: o desenvolvimentista e o liberal. O desenvolvimentista defendia o princípio de uma ordem internacional dividida entre centro e periferia. Os países desenvolvidos estariam no centro, criando interdições para que os periféricos não atingissem essa mesma condição de modernidade e desta forma a alternativa a ser seguida pelos países periféricos que quisessem escapar à essa lógica seria buscar um caminho autônomo, fortalecendo sua base produtiva e seu mercado interno. Já os liberais recusavam o modelo centro-periferia, defendendo que o desenvolvimento viria atraindo investimentos estrangeiros, valorizando os ditames do mercado e da iniciativa privada.

O autor faz questão de enfatizar a existência de outras nuances além destes projetos, mas reitera que as disputas eleitorais sempre se orientavam através desta dualidade, forçando os demais projetos, fossem de cunho conservador ou progressista, a um alinhamento ao projeto mais próximo de seus ideais, reforçando a situação de polarização.

Mas afinal, quais seriam as explicações para esse fenômeno da polarização política? A hipótese levantada pelo autor aponta para uma tradição histórica aristocrática de desprezo pelos mais pobres, decorrente do sistema colonial e escravocrata. Desta forma, apesar de um “verniz” democrático dado às instituições, na prática, quando um grupo chega ao poder através da vontade daqueles considerados ignorantes pelas elites, há uma tendência de desqualificação desse processo. A racionalização e legitimação desse posicionamento antidemocrático ocorre, nas palavras do autor:

[...] se um grupo compra o apoio de uma massa de ignorantes, não existe vontade popular. Se não há soberania popular, não existe democracia. Se não existe democracia, o voto não precisa ser

⁷ Chamamos aqui a atenção para o termo *chegar*, utilizado pelo autor para se referir a democracia. Neste caso, acreditamos ser mais oportuna a utilização de um termo como *construção*, que permita uma leitura desse fenômeno como um processo que envolva participação e escolha e não como algo previamente elaborado e definido.

respeitado. Outros caminhos precisam ser buscados. (MIGOWSKI, 2017)

Assim, a resposta do autor para as motivações que levaram à divisão ideológica que ocorre não só atualmente, mas em outros momentos de nossa história, aponta para uma contradição decorrente das práticas das classes dominantes que desafia o próprio conceito de democracia:

Por que somos um país que, de tempos em tempos, é rachado ao meio pela força devastadora das ideologias políticas? Grosso modo, poderíamos dizer que a história recente do Brasil é marcada, com alguns recuos, por tentativas de ampliar a democracia formal, sempre contrabalançada por práticas de contenção da participação popular. A ideia é criar uma democracia sem povo. (MIGOWSKI, 2017)

A partir desta análise, podemos inferir que a atual polarização ideológica está muito distante de ser explicada somente a partir dos acontecimentos políticos recentes. Ao contrário, sua emergência está relacionada a causas muito mais amplas que remontam não somente a outros episódios de cisão observados em momentos históricos diversos, mas principalmente às práticas de cerceamento da democracia em todas as ocasiões nas quais ela se coloca como obstáculo às práticas das elites.

Existem, é claro, outras possibilidades de análises e outras nuances que buscam explicar o atual contexto de polarização e avanços de práticas antidemocráticas. A abordagem de Eduardo Migowski, justifica-se em nosso texto por sua capacidade de sinalizar para complexidades presentes nas dinâmicas sociais. Com isso, acreditamos abrir um caminho mais profícuo para considerarmos o quadro recente, sem alinhamentos políticos prévios, mas buscando compreender as dinâmicas da própria democracia na sociedade brasileira.

A ASCENÇÃO DA EXTREMA-DIREITA E SEUS RISCOS PARA AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

É necessário nos determos nesse ponto para apontar que o crescimento de movimentos de extrema-direita não se manifesta exclusivamente por questões políticas internas brasileiras, mas, antes, dialogam com uma tendência mundial⁸ de

⁸ É possível apontar como exemplos desse avanço os significativos 34,5% dos votos obtidos pela candidata de extrema direita, Marine Le Pen nas eleições presidenciais na França de 2017 que mesmo não tendo garantido

abertura a um conservadorismo de características mais extremas que seria nas palavras de Carlos Gustavo Poggio em entrevista concedida ao jornal Nexo⁹, decorrente de um desconforto ocasionado pela modernidade. A explicação desse fenômeno para Poggio (2017) seria decorrente de três causas principais:

A primeira é de ordem econômica, derivada das transformações na estrutura econômica dos países desenvolvidos que têm feito desaparecer os empregos que exigem menor grau de instrução. Isso tem aprofundado a distância não apenas econômica mas espacial e cultural entre o topo e a base da pirâmide social nesses países, o que ajuda a reforçar os impactos de uma segunda razão, que me parece a mais importante: o processo de transição demográfica em países desenvolvidos, derivado da baixa taxa de natalidade combinada com altos índices de imigração. Nesse processo, “maiorias” vão gradualmente tornando-se “minorias”, o que gera um sentimento de deslocamento econômico-social e de perda de laços identitários, abrindo espaço para forças políticas que articulam uma narrativa nativista, construindo o estrangeiro como inimigo. Finalmente, uma terceira razão é a ascensão das redes sociais e de novas formas de consumo e de produção de informação, o que permitiu a difusão de ideias que de outra forma seriam bloqueadas pelos canais de comunicação tradicionais. (POGGIO, 2018)

As novas gerações que chegarem ao poder nos próximos anos terão, portanto, uma grande responsabilidade no sentido de encontrar formas de proteger os valores democráticos num contexto de polarização política, fragmentação ideológica e transformações econômico-sociais.

Diante de um contexto no qual as práticas democráticas encontram-se cercadas de incertezas as garantias de uma educação voltada aos princípios cidadãos previstos em nossa constituição tornam-se motivo de inquietude. Como os ataques às práticas democráticas impactam na educação?

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

sua vitória demonstram um crescimento expressivo de um partido conservador no país. Temos ainda a eleição de parlamentares de extrema-direita na Alemanha em 2017 fato que não ocorria desde o final da Segunda Guerra Mundial, além da emblemática eleição presidencial de Donald Trump nos Estados Unidos em 2016.

⁹ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/09/29/Por-que-a-extrema-direita-cresce-no-mundo-segundo-este-estudioso>. Acesso em: 08/07/2018.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Temos dessa forma a educação formalmente qualificada como valor de grande importância social uma vez que a carta magna a reconhece como direito coletivo pois o alcance de seus benefícios engloba e ultrapassa o indivíduo, contribuindo, portanto, para o bem comum.

Além do reconhecimento do papel da educação, o artigo 205 também lhe atribui deveres específicos que traduzem expectativas bastante claras de formação, reconhecendo, além das necessidades materiais mais imediatas do indivíduo contempladas a partir de uma inserção adequada no mercado de trabalho, a satisfação de suas expectativas enquanto membro de uma coletividade, bem como os anseios próprios que caracterizam a condição humana.

Uma vez que há um consenso em relação à educação como uma das principais bases sociais, é esperado que esse processo, assim como também o próprio conceito de cidadania, seja apropriado por agentes das mais diferentes orientações ideológicas como instrumento de legitimação de seus próprios discursos. Assim sendo, mesmo que os valores sobre os quais estão embasados o sistema educacional estejam constantemente ameaçados frente a demandas de interesses diversos, seu valor social é tão inquestionável que mesmo aqueles que promovem ou pactuam com práticas prejudiciais ao alcance e eficiência da educação pública hesitam em fazê-lo publicamente. Optam, ao invés disso, por ações menos explícitas, tais como o desmonte da estrutura que sustenta a educação pública ou a mera redução de recursos o que a longo prazo compromete os resultados das instituições e conseqüentemente sua reputação junto à opinião pública.

Dessa forma, é possível afirmar que a elaboração de políticas e projetos educacionais ocorre sob intensa disputa, na qual se busca ao mesmo tempo tornar interesses privados plausíveis ou admissíveis dentro dos pressupostos democráticos inerentes à educação e desqualificar aqueles que se posicionem contrariamente à essas manobras, sejam estes opositores motivados por seus próprios interesses privados ou pelo desejo legítimo de fazer valer de fato a propagandeada democracia.

Tais práticas, ao repercutirem na esfera pública, atualmente ainda mais marcada por uma forte polarização, conforme já mencionamos, causam impactos consideráveis no ambiente escolar, por si já bastante desgastado por problemas de

ordem estrutural. Esse quadro pode levar à fragilização dos princípios que regem essas instituições e conseqüentemente pode torná-las mais vulneráveis à interesses esvaziados de princípios de autonomia, de responsabilidade coletiva, de inserção do estudante na aprendizagem das dinâmicas próprias à democracia, substituindo-os por princípios muitas vezes mais alinhados ao empreendedorismo e ao individualismo muito distantes daqueles estabelecidos no artigo 205.

O senso crítico por exemplo, um valor fundamental para uma participação satisfatória na esfera pública, passa a ser reinterpretado de maneira ardilosa como um estímulo à rebeldia e alinhamento político ao pensamento mais radical o que remeteria, assim como ocorre em outros momentos de nosso texto, à ideia de desordem a qual somos reiteradamente levados a rejeitar adquirindo dessa forma uma conotação negativa diante de parte da opinião pública.

Em suma, para fazer prevalecer esses princípios externos aos constitucionais, estratégias são sistematicamente adotadas para que a educação orientada para valores cidadãos seja atacada não diretamente, mas de maneira sorrateira através de uma distorção dos valores que a fundamentam e passam aos poucos a adquirir conotações negativas. Uma das estratégias que tem conseguido maior impacto no debate atual é a que contrapõe criticidade a neutralidade utilizada pelo Movimento Escola sem Partido.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: A ILUSÃO DO PENSAMENTO NEUTRO A SERVIÇO DO CERCEAMENTO DA PLURALIDADE

Desde o início do século XX, os profissionais dedicados aos mais diferentes campos das ciências humanas vêm demonstrando de maneira consistente as impossibilidades de existência de um pensamento neutro. Enquanto seres sociais, somos produto de interações com o tempo, grupos e dinâmicas de socialização, e ao estabelecermos um simples objeto de investigação por exemplo, estamos de maneira consciente ou não decidindo o que deve ser dito ou silenciado, a maneira pela qual esse assunto será abordado em detrimento de outras formas de abordagem, um posicionamento em relação às pautas estudadas, entre muitas outras opções metodológicas que não possuem outro critério de seleção senão a escolha do próprio pesquisador. Assim, para profissionais adequadamente formados na área da

educação, pode ser até mesmo entendida como lugar comum a impossibilidade de uma formação imparcial, uma vez que a educação se faz a partir de uma perspectiva coletiva, visando uma atuação social. Cabe, portanto, ao professor, assim como a todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, não a supressão das diferenças visando uma impraticável igualdade ou neutralidade, mas proporcionar e intermediar situações que contribuam para a tolerância e o respeito dos valores condizentes com uma sociedade democrática.

A escola é o local onde cada indivíduo, partindo de suas experiências na esfera privada familiar, pode ampliar os contatos com a diversidade própria de uma coletividade e através das situações surgidas no cotidiano deve aprender a administrar e conviver com perspectivas diferentes das suas dentro dos limites do respeito e da tolerância.

Tal conduta apoia-se legalmente no artigo 206 da constituição, que prevê que o ensino seja ministrado dentro dos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber bem como de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Desta forma, para que ocorra uma convivência respeitosa é necessário que fiquem bem delimitados os interesses privados dos coletivos. Se há garantias legais sobre os direitos relativos aos valores e crenças individuais, essas premissas, entretanto, não justificam o cerceamento da diversidade manifesta no coletivo. Dito de outra forma, o direito ao respeito às próprias convicções não deve ser confundido com a ideia de proibição de acesso a outras realidades, contrariando o direito constitucional à pluralidade.

É por contrariar tanto as bases teóricas quanto as legais da prática educativa que muitos professores, movimentos sociais e setores da sociedade em geral veem com desconfiança os avanços do denominado Movimento Escola sem Partido (MESP).

Surgido em 2004, o Movimento Escola sem Partido foi criado por Miguel Nagib¹⁰ a partir de sua insatisfação com um episódio que teria ocorrido no ano anterior no qual o professor de História de sua filha, ao ministrar o conteúdo, teria comparado

¹⁰ Miguel Francisco Urbano Nagib é um advogado brasileiro, que atua como procurador do Estado de São Paulo em Brasília desde 1985 além de ter exercido a função de assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002. As poucas informações disponíveis sobre Nagib na internet, fazem referência principalmente ao movimento Escola sem Partido que deu origem a diversos projetos de lei com o mesmo nome.

Che Guevara a São Francisco de Assis, afirmando que ambos haviam aberto mão de tudo em nome da ideologia, o primeiro por ideologia política e o segundo religiosa. Nagib considerou o episódio como “doutrinação”.

Ao longo dos debates, o movimento tem mudado o foco e tem dado grande ênfase à questão de gênero, dedicando-se ao ataque daquilo que eles denominam “ideologia de gênero” que seria na verdade uma referência a um conjunto de pautas reivindicadas pelo movimento LGBT e afins que visam contemplar as necessidades psicológicas e sociais dos transgêneros, pessoas que se identificam com um gênero diverso do sexo de seu nascimento.

É importante ressaltar que assim como Miguel Nagib, fundador do MESP, que atua como procurador do Estado de São Paulo, muitos membros do movimento não são profissionais na área da educação o que reforça nossa hipótese de disputa uma vez que essa interferência não parte de uma iniciativa de debate para implementação de práticas que visem aperfeiçoar e melhorar as condições de aprendizagem, até porque proposta por pessoas desqualificadas para interferir em projetos educacionais dada a ausência de formação ou experiência na área, mas somente a de impor um determinado ponto de vista motivado por interesses políticos.

Diante de tal cenário, achamos oportuno lembrar as palavras de Paulo Freire *“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”*. (FREIRE, 1987)

Para refletirmos acerca deste questionamento de Freire, recorreremos à dissertação de conclusão do mestrado profissional em história de Fernanda Pereira Moura *Escola sem partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história que faz oportuna análise do Movimento Escola sem Partido*¹¹.

Através de um cuidadoso levantamento de dados, Moura (2016), demonstra que projetos de defesa dos princípios do Movimento Escola sem Partido apresentados no legislativo, ao contrário de sua alardeada neutralidade, representam na verdade, uma estratégia deliberada de institucionalização de valores conservadores levada a cabo por políticos ligados direta ou indiretamente a instituições evangélicas e católicas. Além de objetivos distantes dos educacionais, como agradar sua base eleitoral, parecem buscar meios de impor à população valores morais destas religiões, não só sobrepondo tais princípios religiosos à laicidade de

¹¹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>.

nosso Estado brasileiro, mas criando uma atmosfera de hostilidade a toda e qualquer demanda ou reivindicação que contrarie esse posicionamento de fundo moral.

Tal posicionamento conservador favorece a desigualdade uma vez que a naturaliza através de explicações religiosas o que de acordo com Moura explicaria o rechaço tanto à Teologia da Libertação quanto à obra de Paulo Freire, ambas pautadas em princípios de justiça social e de emancipação dos sujeitos como condição necessária a transformação social.

As motivações do Movimento Escola sem Partido ainda podem ser questionadas a partir da postura ideológica de seu fundador Miguel Nagib autor do artigo de 09 de setembro de 2011, intitulado: *STF deve cobrar mais pelos recursos*.¹². Em linhas gerais o procurador defende a ideia de que, para diminuir os problemas ocasionados pelo grande número de processos que chegam à Corte pela via do recurso extraordinário, deveria haver um aumento do valor das custas para fazer nas palavras de Nagib “a parte (ou seu patrono) pensar duas vezes antes de provocar a jurisdição extraordinária”. Tal postura demonstra uma concepção elitista das funções do Poder Judiciário que passaria a ser, na proposta de Miguel Nagib, acessível somente aqueles que pudessem arcar com o aumento de tais custas. Diante da proposta de Nagib surgem questionamentos sobre a interpretação dos membros do Movimento Escola sem Partido em relação à garantia de acesso a direitos universais como por exemplo a educação gratuita prevista constitucionalmente.

A ausência de respaldo legal de projetos de cerceamento da liberdade de ensino foi oficialmente detalhada na Medida Cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 5.537 Alagoas, na qual o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, deferiu a liminar pleiteada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE determinando a suspensão da integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas cujo conteúdo apresenta conflitos com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A decisão do magistrado, se deu baseada na violação da Assembleia Legislativa Estadual de Alagoas de competências privativas da União, a saber legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV); estabelecer

¹² Disponível em: <http://www.oabrij.org.br/artigo/2669-stf-deve-cobrar-mais-pelos-recursos---miguel-nagib>. Acesso em 20/06/2018.

normas gerais sobre o tema de diretrizes e bases da educação (CF, art. 24, IX e § 1º); legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I) e Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (CF, art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I).

Dentro dos objetivos delimitados para esse trabalho destacamos os itens 5 e 6 que fazem referência às Inconstitucionalidades materiais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas:

5. Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias (CF/1988, arts. 205, 206 e 214).

6. Vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes. Risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios. Violação ao princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV, c/c art. 1º).

O item 5, ao fazer referência à supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar, aponta mesmo que de maneira indireta a uma ideia de exclusão, uma vez que determinadas narrativas que buscam dar espaço e significado a práticas e saberes de grupos marginalizados reafirmando suas identidades e reforçando seus laços de pertencimento encontram-se sob a ameaça de serem silenciados sob a alegação de uma suposta neutralidade.

Já o item 7 faz referência a um problema que vem se acentuando atualmente, a saber, a perseguição de professores que não compactuam com determinadas visões de mundo e/ou buscam desenvolver práticas educativas no sentido de favorecer um pensamento crítico e independente.

Através de relatos de professores que passaram por essa situação muitas vezes por conta de falas descontextualizadas, é possível perceber que a situação adquire proporções preocupantes que se materializam através de ameaças à integridade física e psicológica do docente, dificuldades em conseguir emprego em outras instituições, processos administrativos e judiciais e no limite, problemas de saúde. Mais do que isso, o cerceamento à liberdade de ensino e a distorção dos conceitos de cidadania ressignificados a partir de uma conotação negativa, levam

para a sala de aula e para o cotidiano docente um ingrediente perverso e deformador: o constrangimento permanente.

O PARLAMENTO JOVEM E AS LIMITAÇÕES DE UMA CIDADANIA DIRIGIDA

Em oposição a iniciativas conservadoras como a MESP, que se nutre de uma disseminação em diversos espaços legislativos no país, alicerçada na reprodução de orientações bastante pragmáticas do movimento convertido em associação, outras iniciativas também parlamentares parecem apontar direções bastante diferentes.

Em 19 de novembro de 2003 em âmbito federal, entrou em vigor a resolução nº 12, da Câmara dos Deputados, na qual instituiu-se o Parlamento Jovem Brasileiro, programa que tem como objetivo desenvolver a cidadania através da participação ativa de jovens estudantes do ensino médio e superior e conhecimento do funcionamento da democracia representativa¹³.

O programa tem o formato de um concurso no qual os participantes devem elaborar um projeto de lei com propostas de soluções para questionamentos provenientes de sua realidade. Os 78 jovens vencedores são empossados como deputados jovens e passam uma semana em Brasília em uma simulação parlamentar na qual espera-se que tenham, de acordo com o site oficial da câmara, oportunidade de desenvolver habilidades de argumentação e respeito à diversidade de opiniões, além de construir um olhar mais crítico sobre sua realidade¹⁴.

Ao apresentarmos as propostas do Parlamento Jovem Brasileiro, temos como objetivo questionar a artificialidade desta ação em relação aos aspectos educativos, uma vez que enfatiza princípios essenciais a uma educação com pretensões inclusivas e democráticas e ao mesmo tempo desenvolve suas propostas de uma maneira restrita e dirigida, valorizando uma democracia formal com possibilidades insignificantes de causarem impacto numa sociedade acometida por uma grande

¹³ Achamos oportuno comentar que o Parlamento Jovem Brasileiro não representa uma iniciativa isolada e podemos observar outros projetos tanto em âmbito municipal como estadual com a proposta de promover a participação cidadã juvenil a partir de sua participação em instituições políticas governamentais. Podemos apontar como exemplos o Parlamento Jovem Paulista no qual é oferecida aos estudantes a oportunidade de vivenciar um dia de sessão parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, além de receberem informações sobre as funções e o cotidiano do Poder Legislativo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/participe/parlamento-jovem>, acesso em 20/06/2018. A Câmara Municipal de São Paulo também oferece a iniciativa do Parlamento Jovem com as mesmas prerrogativas. Disponível em: <http://www.camara.sp.gov.br/premio-parlamento-jovem-2018>. Acesso em 20/06/2018.

¹⁴ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>

desigualdade, além de refletir acerca de seu valor simbólico de acordo com os princípios estabelecidos para este trabalho.

Ao aprovar uma iniciativa com o teor do programa Parlamento Jovem Brasileiro, a câmara dos deputados reafirma, oficialmente, o que denomina como valor social da democracia. No site oficial da câmara encontra-se disponível o material: *Como trabalhar o PJB em sala de aula? orientações e dicas para professores*¹⁵, que foi elaborado pela Câmara dos Deputados, possui apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e aponta de maneira significativa a cidadania como objetivo maior do processo educativo.

O material apresenta uma visão de democracia como valor social de extrema importância, mas privilegia uma visão de centralidade da democracia representativa como forma de participação, o que notamos por exemplo quando o material aponta a elaboração de leis como maneira de lidar com conflitos sociais e organizar os diferentes interesses e pontos de vistas dos diversos grupos. O PJB é direcionado aos estudantes do Ensino Médio e busca validar a importância do projeto ao estabelecer relações de seu desenvolvimento pedagógico à matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem elencando para isso inclusive as competências requisitadas no exame e as maneiras pelas quais elas podem ser desenvolvidas no PJB com sugestões de procedimentos para auxiliar o professor que tenha interesse em desenvolver o programa juntamente com seus alunos. Dentre as orientações, encontram-se também *links* de apoio e aprofundamento que direcionam, entre outras opções, para a *Escola Virtual de Cidadania da Câmara dos Deputados* e para o *Portal de Educação a Distância da Câmara*. É significativa a ocorrência destes termos que enfatizam não só os consensos existentes em torno dos conceitos de democracia e cidadania, mas também a importância atribuída à educação como processo legítimo de promoção e/ou apropriação destes valores como condição de seu exercício prático.

Entretanto, trata-se de uma iniciativa cujo alcance merece ser relativizado. Primeiramente, por ficar reduzido a um número restrito de participantes que, se não forem devidamente incentivados a socializar a experiência, acabarão possivelmente incapazes de dividi-la inclusive em sua própria instituição de ensino. É importante

¹⁵<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/arquivos/como-trabalhar-o-pjb-em-sala-de-aula>. Acesso em: 11/06/2018.

também observar que apesar de buscar contemplar a democracia não deixa de ser uma iniciativa conduzida dentro de determinados limites alheios aos jovens participantes e, portanto, com resultados passíveis de serem relativizados. A proposta do Parlamento Jovem, apesar de pautada em valores democráticos, é baseada na ideia de que os valores democráticos são satisfatoriamente institucionalizados e mediados, ou mesmo promovidos, pelo Estado. Ela não provoca a criticidade de seus participantes e tampouco promove desafios para que os jovens repensem novas estratégias para lidar com problemas inerentes à estrutura política. Em suma, as propostas desse projeto acabam por contemplar apenas a superfície das questões referentes à cidadania, uma vez que é desenvolvida dentro das próprias esferas governamentais que deveriam estar sendo questionadas juntamente com outros setores sociais por conta do desrespeito aos direitos dos cidadãos e ao estado democrático e não como promotoras isentas de uma cidadania ameaçada somente por agentes externos nitidamente em contradição com as atitudes de muitos representantes eleitos (ou não) que atualmente atuam nas esferas executivas e legislativas.

Acreditamos que o papel do jovem não deve ficar restrito a uma acomodação nas estruturas, mas ir além questionando a validade de tais estruturas. Embora o aprendizado da configuração formal da atuação parlamentar possa ter um valor importante para o entendimento do alcance das escolhas feitas no âmbito eleitoral, parece fundamental ponderar sobre as expectativas possíveis em projetos desse formato. Seja pelo alcance relativamente restrito, seja pela concepção formal de cidadania e participação política que prioriza, o parlamento jovem seguramente não encerra todos os desdobramentos da atuação cidadã. O conceito de exercício de cidadania implica em práxis e é por essa razão que a questão do protagonismo não pode jamais vir descolada da ideia de participação dos jovens na política.

O MOVIMENTO OCUPA ESCOLA: PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA

Em 2015 teve início no Estado de São Paulo, o movimento Ocupa Escola protagonizado pelos estudantes secundaristas da rede pública estadual, motivados pela rejeição à reestruturação escolar proposta pelo governador Geraldo Alckmin onde ocorreria o fechamento de 92 escolas e transferência de 300 mil alunos por conta de uma separação entre os segmentos do ensino fundamental e médio. A

justificativa oferecida pelo governo era que o reagrupamento das escolas a partir de ciclos aumentaria o rendimento dos alunos e readequaria a quantidade de vagas à diminuição da demanda.

A insatisfação discente veio principalmente pela maneira pela qual a mudança foi imposta, sem consulta prévia à comunidade escolar e sem maiores esclarecimentos sobre como a reestruturação ocorreria, o que gerou apreensão diante da possibilidade da cessão da oferta de vagas e da necessidade de deslocamentos para outras unidades de ensino mais distantes. Como reação os estudantes paulistas ocuparam 200 escolas pelo Estado de São Paulo inspirados no movimento chileno de 2006 denominado revolução dos pinguins.¹⁶

O movimento logo alcançou outros estados. Em Goiás os estudantes secundaristas ocuparam escolas como forma de protesto contra a privatização do ensino público. No Paraná mais de 300 escolas foram ocupadas em decorrência da reforma do ensino médio, proposta pelo presidente Michel Temer, criticada pelos alunos, assim como a proposta de reforma do Estado de São Paulo, por seu caráter autoritário sem participação da comunidade escolar.

Ao longo do processo de ocupação, a despeito das numerosas tentativas de deslegitimação tanto por parte dos órgãos oficiais do governo estadual quanto por parte da grande mídia, além de uma repressão policial truculenta, os estudantes demonstraram bastante segurança em relação à pertinência de suas reivindicações bem como um desejo de afirmar seu protagonismo através de ações práticas mas também de cunho simbólico como a promoção de reparos e melhorias no ambiente escolar numa clara atitude de reiterar este local privilegiado de aprendizagem como domínio da esfera pública, onde constroem-se práticas destinadas à atender demandas coletivas e não acatar decisões de caráter autoritário tomadas em

¹⁶ A revolução dos pinguins ou A Revolta dos Pinguins foi um movimento estudantil chileno que recebeu esse nome devido ao uso de terno e gravata adotado como uniforme em muitas escolas, tanto públicas quanto particulares no Chile. A reivindicação central do movimento é a gratuidade de sistema educacional no país, modelo que diferentemente do Brasil, possui escolas públicas estatais, mas também oferece subsídios aos estudantes de baixa renda para que estudem em escolas privadas. As Universidades públicas também são pagas o que leva milhares de alunos a recorrerem a créditos estudantis oferecidos por bancos ou pelo próprio Estado tendo como consequência uma dívida ao mesmo tempo em que lidam com os desafios do início de sua vida profissional. Um dos métodos utilizados pelos “pinguins” foi justamente a ocupação das escolas pelos próprios estudantes que se organizavam em comitês para limpeza, alimentação e segurança por exemplo e inspiraram os estudantes brasileiros quase uma década depois que adaptaram as estratégias dos estudantes chilenos à sua realidade. Informações disponíveis em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/07/H%C3%A1-10-anos-%E2%80%98pinguins%E2%80%99-marchavam-no-Chile.-Como-isso-mudou-a-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21/06/2018.

ambientes externos, alheios às demandas dos indivíduos diretamente afetados pelo processo decisório do qual não só foram sistematicamente excluídos, mas também impostos de maneira autoritária sem diálogo com os envolvidos no processo.

O clima de solidariedade que predominou durante as ocupações foi deliberadamente ignorado pela grande mídia que optou a princípio por não fazer a cobertura desses eventos com o intuito de minimizar seu impacto. Posteriormente, quando a situação não podia ser mais ignorada, a opção foi recorrer à velha estratégia mencionada anteriormente de oferecer uma interpretação baseada na desmoralização do movimento a partir de sua associação à ideias de desordem e vandalismo que rapidamente encontraram aceitação nos setores conservadores da sociedade e no oportunismo de alguns grupos políticos que vêm aperfeiçoando gradualmente sua habilidade de apropriação de polêmicas sensíveis ao conservadorismo com a intenção de converter sua simpatia em capital político. Aproveitando-se da polarização política atual, ficam nítidas as tentativas de associação do movimento a determinados partidos e tendências políticas de esquerda numa atitude de apelo direto aos indivíduos com rejeição a essas correntes e de nítida intenção de esvaziamento de pautas a partir de sua caracterização como mero mote político-partidário.

O Movimento Brasil Livre – MBL por exemplo, tomou a iniciativa de montar grupos de contraofensiva que realizaram manifestações pela desocupação na frente de algumas das escolas ocupadas no Estado do Paraná, chegando inclusive a invadir uma das unidades e agredir física e verbalmente alguns dos estudantes que lá estavam¹⁷.

Em relação à cobertura midiática citamos a coluna de Fernando Schuler de 02 de novembro de 2016 na revista *Época*¹⁸ intitulada “E quem nos salva de Ana Júlia?

¹⁷ A disputa ideológica inclui inevitavelmente uma disputa de narrativas acerca desses acontecimentos. Assim temos as versões dos fatos através da ótica dos alunos e seus apoiadores, dos membros do MBL e da Polícia Militar que interviu em algumas situações de conflito. Dessa forma, optamos em disponibilizar os links das notícias em diferentes veículos de comunicação para efeitos de comparação:

Gazeta do Povo: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/tensao-cresce-entre-estudantes-ocupados-e-mbl-em-curitiba-993v4awoa83gmndd7khlao902>. Acesso em 22/06/2018;

Paraná Portal: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/curitiba-rmc-litoral/pm-impede-desocupacao-de-escolas-em-curitiba/>. Acesso em 22/06/2018;

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1827131-manifestantes-e-mbl-tentam-desocupar-escola-parana.shtml> Acesso em: 22/06/2018

Jornal El País: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/29/politica/1477698231_566717.html.

¹⁸ Disponível em: <https://epoca.globo.com/politica/fernando-schuler/noticia/2016/11/e-quem-nos-salva-da-ana-julia.html>. Acesso em: 12/06/2018

Faz sentido ocupar escolas públicas e interromper na marra o ano letivo em função de um debate democrático no Congresso Nacional?”.

E o que fez Ana Júlia para merecer a atenção de uma publicação de um dos maiores grupos midiáticos do país?

Em 26 de outubro de 2016, a estudante secundarista Ana Júlia Ribeiro fez um contundente e emocionado discurso na assembleia legislativa do Estado do Paraná, motivada pela violência extrema ocorrida em meio ao movimento de ocupação das escolas do estado que tinha como objetivo protestar contra a PEC 241 e reforma do ensino médio¹⁹. Logo de início, partiu de um questionamento que causou visível desconforto aos parlamentares presentes na sessão: “De quem é a escola?”

Na ocasião a estudante fez alusão às reivindicações do movimento que ocupou 300 escolas no Estado do Paraná e as palavras de Ana Júlia causaram tamanho impacto que quase instantaneamente foram transpostas para o campo do debate polarizado que predomina atualmente no Brasil, situação na qual não fossem sua extrema força e clareza, teriam cedido à instrumentalização de seu conteúdo para fins de justificativa de determinados pontos de vista, tanto a esquerda quanto a direita²⁰, e conseqüentemente esvaziados de seu verdadeiro significado.

Para melhor compreendermos como essas palavras da estudante secundarista foram capazes de emergir e ganhar destaque em meio a um caos provocado pela multiplicidade de inúmeras falas divergentes, recorreremos a análise de Eliane Brum que busca compreendê-las a partir de sua contextualização com a atual conjuntura política do país, escapando assim, de versões maniqueístas de interpretação desses acontecimentos.

Brum (2016) aponta que as reações ao discurso, no sentido de deslegitimá-lo, recorrem à ridicularização daquele que o proferiu. É de extrema importância destacar que a autora faz referência direta a uma das questões essenciais dessa dissertação: A maneira como as novas tecnologias impactam e potencializam o debate político:

¹⁹ A PEC 241, que ficou conhecida como a PEC do teto dos gastos foi aprovada em dezembro de 2016 e prevê um congelamento das despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos o que causa impacto direto no investimento em setores essenciais como saúde e educação contrariando o princípio da Constituição que o estabelece.

²⁰ A utilização das expressões “direita” e “esquerda” servem apenas para ilustrar a maneira pela qual a polarização ideológica vem sendo compreendida e interpretada por parte considerável do público no contexto atual. Apontamos, contudo, que tal divisão apesar de conter elementos que auxiliam na compreensão da situação geral, devem ser tratadas com bastante cautela, uma vez que baseiam-se em generalizações de grupos bastante heterogêneos, com demandas e aspirações bastante diversas e que constantemente entram em conflitos internos por divergências de princípios e projetos.

As reações ao discurso de Ana Júlia expressam a época histórica que encontra sua melhor crítica numa série de ficção: *Black Mirror* (Netflix), com suas distopias sobre a vida atravessada pelas novas tecnologias. (BRUM, 2016)

E prossegue explicando as maneiras como isso ocorre em ambientes virtuais ao mesmo tempo em que não deixa escapar a oportunidade de apontar o machismo que ainda predomina nos meios onde realiza-se o exercício político institucionalizado além de fazer referência à questão da pós verdade que vem sendo cada vez mais disseminada nos ambientes virtuais:

O tremor da voz, do corpo, as lágrimas viram “argumentos” para fragilizar o seu discurso. É o velho truque usado contra as mulheres, usualmente reduzidas a “histéricas” ou “loucas” ou “mimimi”. O todo que constrói a voz é atacado para deixar sua palavra, o verdadeiro alvo, sem lastro. Sem corpo. Desde que seu discurso viralizou, seus 16 anos de vida estão sendo vasculhados na tentativa de encontrar qualquer episódio que possa ser torcido, para destruir sua palavra destruindo-a. Se não existir, pouco importa, fabrica-se – como se viu em vídeos e sites pela internet. (BRUM, 2016)

Eliane Brum prossegue argumentando que a apropriação indevida da figura recém tornada pública, Ana Júlia, pode até mesmo em casos de concordância e aprovação a suas ideias, promover uma descaracterização de seu verdadeiro papel, colocando-a como uma espécie de figura redentora em meio ao caos. O preço a pagar por essa necessidade de uma figura que represente em si a salvação, persistentemente reiterada em nossa sociedade brasileira teria um potencial destrutivo do discurso uma vez que ao isolar Ana Júlia de seu grupo automaticamente enfraqueceria seu discurso além de lançar sobre a jovem um peso incapaz de ser suportado por ela, ou qualquer outro indivíduo o que conduziria diretamente à frustração e ao fracasso:

Mas há também uma outra forma de esvaziar a palavra de Ana Júlia, e esta parece inofensiva, “do bem”. É transformar Ana Júlia em “heroína” ou na “esperança de um país”. Nessa narrativa, Ana Júlia é isolada do grupo que sustenta seu discurso, seu corpo. Ela que representava muitos, que era multidão, passa a ser conjugada no singular. Sozinha, Ana Júlia pode muito pouco. O outro efeito dessa “celebrização” é a exigência do que Ana Júlia não pode ser – e não pode ser nem quando pode muito. Num país mastigado por uma crise que também é de palavra, não há como transferir para uma jovem de 16 anos a responsabilidade por “salvar”

o Brasil, transformando-a em encarnação da “esperança”, esta que também é tão superestimada. Neste lugar simbólico, qualquer um, que tivesse 80 anos de idade, estaria condenado ao fracasso. Inflar sua palavra é também uma forma de despotencializá-la. A única proteção contra esqueteamentos na arena pública é o coletivo. (BRUM, 2016)

Podemos inferir, portanto, que a força de Ana Júlia só faz sentido se pensada a partir de sua identificação com as reivindicações de seu grupo. É um equívoco achar que a comoção ocasionada por sua fala se deve à força de sua personalidade. Ao expressar-se de maneira tão intensa, a estudante impressionou pela força de uma construção identitária marcada pela coletividade na qual foi construída, questões essas que abordaremos de maneira mais detalhada adiante.

Vemos desta forma, uma análise que busca considerar uma série de variáveis que possam melhor explicar a complexidade do contexto onde produziu-se a fala de Ana Júlia Ribeiro.

Em entrevista à revista *Carta Capital*, a estudante afirma que em nenhum momento foi procurada por qualquer parlamentar interessado em ouvir melhor as reivindicações do movimento estudantil. O que nos remete à ideia domesticada do Parlamento Jovem, onde a participação só pode ocorrer de maneira controlada. Falas espontâneas são alvos de ataques, chacota e desdém.

O movimento é significativo em vários sentidos. Ao percebermos a utilização da expressão “movimento político” por alguns observadores, com um sentido pejorativo e como tentativa de desqualificação é possível notar uma concepção equivocada da participação política. O que não é político?

O movimento Ocupa Escola é fundamental para a presente dissertação por elucidar várias das ideias abordadas ao longo do texto. Temos inicialmente a questão do protagonismo juvenil que quebra com ideias relacionadas à alienação dos jovens em relação às decisões políticas que os afetam e da própria ideia de alienação em si, uma vez que mesmo tratando-se de um grupo específico, no caso os estudantes das escolas públicas brasileiras, serve como base para o questionamento da ideia de apatia generalizada do povo brasileiro. Apontamos ainda a questão de que a participação popular em desacordo com as ideias dos grupos dominantes, sofre pressão e ataques estimulados e potencializados pela grande mídia e no limite repressão direta exercida pela própria estrutura governamental.

POLÍTICA, CIDADANIA E REDES SOCIAIS

Enquanto o Parlamento Jovem busca estabelecer parâmetros para um aprendizado formal do debate político de ideias e o Movimento Ocupa Escola adotou uma postura combativa pautada em consciência e politização dos envolvidos, em outros campos da ação social e do convívio de divergências a iniciação ao debate político se dá de modo bem menos normatizado, ainda que não por esse motivo, menos controlado. Nas redes sociais, as primeiras aproximações com esse tema exigem algumas precauções afinal estamos lidando com um fenômeno bastante recente, em seus estágios iniciais de reflexões e produções teóricas sendo incapazes, portanto, de fazer previsões concretas dada a novidade e a velocidade com a qual assume novas configurações.

Se por um lado a aproximação requer cautela, por outro lado é impossível arriscar-se a refletir sobre os temas de cidadania, política e democracia desconsiderando o papel das redes sociais neste debate. Não é exagero utilizar a expressão “explosão” para manifestar o fenômeno da participação e ampliação do debate político nos limites da internet.

As modernas ferramentas tecnológicas de comunicação social parecem possibilitar uma espécie de ágora moderna. Nela, o otimismo diante da novidade dos meios de expressão e a possibilidade de finalmente darmos voz para agentes até então silenciados foi abalado, quando não solapado, diante de uma profusão assustadora de discursos que revelam posições inquietantes: desde uma concepção confusa e incoerente sobre os pressupostos dentro dos quais se exerce a cidadania até chegar ao limite de posições totalitárias que contraditoriamente propagam discursos de ódio e atacam as estruturas democráticas, ao mesmo tempo que defendem suas posições a partir da liberdade prevista na democracia.

Diante de tal configuração, é necessário nos questionarmos acerca da ausência do respeito a algumas das orientações mais básicas de convivência social que permeiam muitas dessas interações virtuais. A inexistência de uma interação presencial produziu nos indivíduos a impressão de um universo virtual como sinônimo de falso, imaginário como se os fatos que ocorrem nesta esfera estivessem descolados da vida real, transformando as redes sociais numa espécie de “terra sem lei” onde recorre-se a agressões, constrangimentos, ameaças e insultos com o intuito de corroborar opiniões e pontos de vista.

Tal confusão entre virtual e real pode ser pensada a partir de uma reflexão ontológica, que reposiciona o virtual não em oposição ao real, mas ao atual. O real seria, portanto aquilo que está estabelecido enquanto que, de acordo com as palavras de Pierre Levy (1999, p.6), o virtual seria o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, ou seja, eles não se contrapõem, mas coexistem enquanto objetos de natureza diversa.

Assim sendo, aquilo que foi estabelecido como consenso na sociedade revela suas fragilidades uma vez que eliminadas as pressões de uma adequação própria das interações sociais convencionais, as pessoas passaram a sentir liberdade para expressar suas opiniões e esta exposição revelou a distância entre o pensamento dos indivíduos e os discursos que afirmam os valores democráticos e de cidadania que (ao menos teoricamente) regem a sociedade.

Transpondo essa condição para o campo político, nosso objeto de estudo, é possível observar que a crescente polarização política em níveis nacionais e internacionais, ao manifestar-se no virtual carrega toda esta problemática. Nela, uma suposta ausência de limites leva a uma situação de permanente conflito amplificada pela rapidez e quantidade de informações às quais se tem acesso, muitas delas sem qualquer compromisso com a verdade.

Ao refletirmos sobre a manifestação dessas questões no ambiente escolar, podemos constatar que, à revelia dos conflitos ideológicos entre aquilo que simploriamente convencionou-se denominar “esquerda” e “direita”, o que se observa na prática é que devido às precárias condições da educação pública ou do foco exclusivo no vestibular de muitas instituições privadas de ensino, aos alunos de uma forma generalizada falta a clareza para conceituar e contextualizar qualquer um dos dois termos.

Assim o posicionamento daqueles que optam ou manifestam apoio, ou ainda são identificados como apoiadores, mesmo sem expressar, fazem-no em outras fontes de informação que ultrapassam as dimensões escolares e estão baseadas muitas vezes, na parcialidade e na visão estereotipada, que recusa o debate e um entendimento aprofundado.

Se tal conduta por um lado possui um aspecto positivo, pois indica autonomia e um interesse de compreensão da realidade, por outro torna-se problemática uma vez que tais fontes, privilegiadamente selecionadas no universo virtual, não possuem qualquer comprometimento com o rigor científico, fazendo afirmações sem

embasamento documental, com o objetivo de favorecer pontos de vista e/ou apelando ao sensacionalismo em busca da popularidade conferida pelo número de acessos e curtidas²¹ mas que mesmo apesar de tantos pontos negativos, possuem um forte apelo junto aos jovens em idade escolar por reforçar aspectos simbólicos de seu universo como linguagem, maneiras de apreensão da realidade e de interação social típicas de uma geração que desconhece o mundo antes do advento das novas tecnologias de comunicação.

Como consequência, lidamos com uma situação de extrema complexidade. Ao mesmo tempo em que temos oportunidades inéditas de acesso à informação e expressão, tão caros ao exercício da cidadania e democracia, por outro lado deparamo-nos com problemas que surgem especificamente no contexto do uso das novas tecnologias de informação e comunicação dentre os quais destacamos aqui três cujos impactos repercutem de maneira significativa nas práticas abordadas em nosso texto: As bolhas sociais, a pós verdade e as fake news..

As *bolhas sociais* representam um fenômeno gerado por algoritmos que buscam segmentar os indivíduos de acordo com seus interesses e preferências pessoais. O objetivo das redes sociais ao eliminar opiniões divergentes das atualizações e notícias, é criar um ambiente amigável que gere um maior número de acessos e estabeleça um perfil melhor delimitado para ser utilizado como alvo de anúncios e propagandas comerciais, recurso este altamente explorado pelas empresas atualmente. As consequências das bolhas sociais para o indivíduo por sua vez, acarretam num empobrecimento de suas relações sociais uma vez que ao reafirmar somente seu ponto de vista, reforça sua visão de mundo como sendo correta levando-o a uma incapacidade de refletir melhor a respeito da diversidade que permeia o mundo fora das limitações virtuais. Este fenômeno que frustra o desejo da universalização almejada desde os iluministas, já foi visualizado por Chartier (1998) há pelo menos duas décadas quando o autor apontou que esse espaço crítico apesar de totalmente factível era apenas uma dentre outras possibilidades e que as redes eletrônicas podiam também converter-se, ao contrário, em espaços onde se reafirmariam diferenças:

²¹ As curtidas recebidas em postagens do universo virtual representam um fenômeno social recente, mas bastante significativo pois representam uma reação de aceitação social em relação ao conteúdo postado e ao próprio responsável pelo post.

Os homens do século XVIII viam a circulação do escrito como a própria condição do progresso das Luzes. Graças a ela, todos estão em igualdade para julgar as instituições e opiniões e submeter à discussão comum suas próprias idéias. Um novo espaço crítico e político nasce desse exercício público da razão pelas pessoas privadas. A comunicação à distância, livre e imediata, propiciada pelas redes eletrônicas, dá um novo alento a este sonho, em que toda a humanidade participaria do intercâmbio dos julgamentos. Mas este futuro possível não está inelutavelmente inscrito nas mutações da técnica. Estas podem delinear um futuro bem diferente, no qual comunidades separadas, ou indivíduos isolados, não mais compartilharão qualquer referência comum. Assim, ao universal, prometido pelo intercâmbio dos saberes e informações, opõe-se a justaposição de identidades singulares, voltadas para as suas diferenças. Portanto, refletir sobre as revoluções do livro e, mais amplamente, sobre os usos da escrita, é examinar a tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo, dilacerado entre a afirmação das particularidades e o desejo de universal. (CHARTIER, 1998, P.133).

A *Pós verdade* é um neologismo que faz referência ao fenômeno que se manifesta na formação da opinião pública no qual os fatos e acontecimentos em si são relativizados mediante apelo à crenças e emoções dos indivíduos. Trata-se de um conceito bastante controverso, uma vez que boatos que corroboram visões particulares de cada indivíduo adquirem publicamente o mesmo peso de fatos confiavelmente comprovados. Podemos citar como exemplo, a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos onde um dos recursos de campanha foi a utilização da mentira de que Barack Obama é fundador do Estado Islâmico²².

Já as *fake news*, expressão em inglês utilizada para denominar as falsas notícias que circulam na rede não representam em si, um fenômeno novo, mas ganharam uma nova e assustadora dimensão a partir da velocidade com as quais são agora propagadas através do aperfeiçoamento de novas tecnologias e de sua capitalização, uma vez que notícias com forte apelo junto ao público difundem-se rapidamente, ou na linguagem dos meios digitais, “viralizam” na internet ambiente no qual visualizações e manifestações de aprovação relacionam-se diretamente ao impacto junto aos consumidores e eleitores²³.

²² Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>. Acesso em: 12/07/2018.

²³ Apontamos aqui como referência o trabalho desenvolvido pelo professor de ciências Estêvão Zilioli, da cidade de Ourinhos – SP, que criou um curso semanal voluntário destinado aos alunos do ensino médio no qual utiliza o rigor do método científico para analisar se as notícias selecionadas pelos próprios alunos se tratam ou não de fake news. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480>.

Diante das bolhas sociais, pós verdade e das fake news, somos levados a adotar uma postura prudente ao optarmos em explorar as potencialidades do mundo virtual, uma vez que tais práticas agem no sentido de cercear práticas democráticas nas esferas digitais.

Ao observarmos o cotidiano escolar notamos que muitas vezes, os alunos não possuem ainda experiência e conhecimento de mundo suficientes para perceber e avaliar tais contradições apesar de serem constantemente bombardeados por tais fenômenos. Assim se a liberdade é aspecto essencial para o processo de aprendizagem, a intermediação do educador também o é no sentido de apontar para a necessidade de uma postura de crítica e desconfiança em relação a estes desafios que ainda não podemos mensurar adequadamente, mas que já dão inúmeros sinais de seu pouco apreço em relação às práticas democráticas e de cidadania.

CAPÍTULO II

CIDADANIA NO BRASIL: UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Após a abordagem das questões que envolvem a cidadania no tempo presente e os seus desdobramentos no âmbito educacional, passamos neste segundo capítulo a uma análise bibliográfica no sentido de discutir os conceitos centrais que norteiam esse trabalho dentro de uma perspectiva historiográfica.

A partir do trabalho de análise da discussão historiográfica ficou nítido que *Cidadania, Política e Democracia* são termos recorrentes em diversas áreas de conhecimento e que uma infinidade de autores se dedicou à reflexão destes termos, que com frequência aparecem relacionados entre si. Tal abundância, longe de representar entraves em relação à triagem, gestão de informações ou mesmo recorte estabelecido para esta pesquisa, apontou ao contrário, no sentido de percebermos uma persistente e sintomática necessidade de controle destes enunciados.

Através de um simples exercício historiográfico de indagação à bibliografia tornou-se perceptível que esses conceitos, dados os múltiplos agentes e campos do saber dedicados à sua elaboração e apropriação, não representam valores sólidos e acabados a partir dos quais estrutura-se unanimemente a sociedade brasileira. Em oposição a isso, encontram-se situados em uma esfera de disputa, de debate, historicamente situada, na qual muitas vezes seu caráter abstrato, com definições teóricas de especulação em torno de diferentes contextos passa a um segundo plano, sendo ressignificados a partir de demandas de valores moralmente aceitos na sociedade, de maneira a promover a aceitação de interpretações ou mesmo ideologias de maneira irreflexiva, muitas vezes inclusive em contradição com os próprios conceitos tomados como ponto de partida.

A REDEMOCRATIZAÇÃO DA DÉCADA DE 1980

A partir das indagações pautadas neste trabalho, estabelecemos como recorte temporal o período da década de 1980, no qual a especificidade de certos acontecimentos e dinâmicas desencadeou mudanças sociais e políticas capazes de reconfigurar a estrutura de nossa república – ou, analisado por um ângulo menos

pragmático, foi um período no qual as expectativas acerca dessa reconfiguração estavam na ordem do dia.

Para que possamos melhor compreender certo otimismo no período em relação às perspectivas democráticas temos que situar essa experiência dentro de um contexto próprio, ou, do contrário, poderíamos tender a classificá-la simplesmente como uma aposta ingênua que hoje entendemos como limitada e, em alguns sentidos, sabemos sem capacidade de concretização nos moldes em que predominantemente figurava no momento de sua proposição.

O desmantelamento de um governo militar que durara mais de duas décadas trouxe à tona todas as contradições que haviam se acomodado dentro desse sistema, promovendo um ambiente favorável à mobilização popular em torno de pautas que reivindicavam a ampliação de direitos e cidadania e reforçando a ideia de que a democracia naquele momento, além de possível, representava também um consenso. Sobre a emergência destas novas possibilidades de participação popular, são oportunas as palavras de Maria Célia Paoli (2003):

A figura subalterna e alheia do povo brasileiro delineava-se, então, sobre uma nova luz, a que os ilumina como agentes e falantes coletivos, auto-representados e situados no centro da questão democrática que movimentava a sociedade com o fim da ditadura militar. Só naquele momento que uma rediscussão dos parâmetros tutelares e burocráticos dos direitos teve lugar, nela se abrindo novas formas de espaços coletivos e públicos que vincularam uma outra noção, e particularmente, uma outra prática, investida de autonomia, de enfrentamento pelo direito à enunciação e à negociação de direitos como base para a possibilidade de uma sociedade democrática. (PAOLI, 2003, p. 180).

Entre os anos de 1983 e 1984, o movimento *Diretas Já*, que reivindicava as eleições presidenciais diretas no Brasil, suspensas desde 1964, mobilizou multidões em comícios e movimentos em todo o país, chegando ao número recorde até então de um milhão e quinhentas mil pessoas presentes no ato em 16 de abril de 1984, no Vale do Anhangabaú, em São Paulo²⁴. A repercussão desse movimento é importante indicativo da especificidade do momento histórico em que a mobilização de grupos políticos distintos e das massas almejava a possibilidade de protagonismo político,

²⁴ O movimento relacionou-se diretamente à apreciação da proposta de emenda constitucional apresentada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PEC5).

indo além das demandas por direitos sociais com as quais tradicionalmente buscava-se remediá-las sempre que sinalizavam a possibilidade de saírem do controle.

A despeito da frustração que envolveu a derrota do movimento de 1984, derrotada por decisão do Congresso Nacional²⁵, a mobilização em torno da eleição da Assembleia Nacional Constituinte em 1986 prontamente recolocou em pauta expectativas por uma constituição capaz de promover o reencontro do país com instituições democráticas atualizadas.

Nesse contexto a Constituição Federal de 1988, significativamente apelidada pelo presidente da Assembleia Constituinte, deputado Ulisses Guimarães, de *Constituição Cidadã*, representava uma resposta aos anseios de uma época, uma vez que se tornou o símbolo do momento de restauração democrática. Sobre esse compromisso com uma ampliação das possibilidades de participação popular, pontua Rocha (2008):

Assim, a Constituição brasileira, promulgada em 1988, acabou absorvendo grande parte das reivindicações do movimento de “Participação Popular na Constituinte”, institucionalizando várias formas de participação da sociedade na vida do Estado, sendo que a nova Carta Magna ficou conhecida como a “Constituição Cidadã” pelo fato de, entre outros avanços, ter incluído em seu âmbito mecanismos de participação no processo decisório federal e local. Com referência à participação direta, a Constituição destaca o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular. (ROCHA, 2008)

Em sua elaboração, percebemos uma motivação no sentido de afastar potenciais traços de autoritarismo cujos efeitos negativos ainda estavam bastante presentes naquela conjuntura e assim os constituintes buscaram equilibrar interesses antagônicos contemplando ao mesmo tempo tendências liberais de livre iniciativa, regras de intervenção estatais, especialmente em setores estratégicos e demandas sociais caracterizando a Carta desta forma, como *compromissória*.

A Constituição também possui características *analítica* e *dirigente*. Analítica pois, ao contrário do modelo constitucional dos Estados Unidos da América, que conta somente com 7 artigos e 27 emendas, contém descrição de suas normas, direitos e garantias e conta com 250 artigos, o que lhe conferiu críticas acerca de sua prolixidade. Dirigente, pois indica caminhos, tarefas e objetivos para os legisladores,

²⁵ Votação em 25 de abril de 1984: 65 contrários, 3 abstenções e 298 favoráveis, 22 a menos para atingir os dois terços necessários (foram registradas 112 ausências na votação).

Estado e sociedade. Sobre esses aspectos específicos da Carta Magna brasileira avalia Barroso (2008):

Na euforia – saudável euforia – de recuperação das liberdades públicas, a constituinte foi um notável exercício de participação popular. Nesse sentido, é inegável o seu caráter democrático. Mas, paradoxalmente, essa abertura para todos os setores organizados e grupos de interesse fez com que o texto final expressasse uma vasta mistura de reivindicações legítimas de trabalhadores e categorias econômicas, cumulados com interesses cartoriais, reservas de mercado e ambições pessoais. A participação ampla, os interesses múltiplos e a já referida ausência de um anteprojeto geraram um produto final heterogêneo, com qualidade técnica e nível de prevalência do interesse público oscilantes entre extremos. Um texto que, mais do que analítico, era casuístico, prolixo e corporativo. Esse defeito o tempo não curou: muitas das emendas, inclusive ao ADCT, espicharam ainda mais a carta constitucional ao longo dos anos. (BARROSO, 2008, p.32)

Com essas características, podemos afirmar que, apesar de algumas críticas ao fato de ser excessivamente extensa e em alguns pontos pouco objetiva, a Constituição, ao abrir possibilidades de diálogo com os mais diversos setores da sociedade, buscou estabelecer e ampliar direitos e garantias que buscavam contemplar aqueles que historicamente haviam permanecido marginalizados na esfera legislativa.

A partir do exame dos acontecimentos da década de 1980, podemos afirmar, portanto, que se não possuímos hoje um modelo de cidadania considerado adequado isso não se deve à ausência de uma base constitucional, à incapacidade de sensibilização ou mobilização em relação à estas pautas o que pode ser amplamente comprovado no período mencionado. Cabe aqui o questionamento das razões pelas quais a sociedade brasileira, tanto na década de 1980 quanto nos dias atuais, mesmo estando embasada em instituições, valores e referências democráticas, não parece ser capaz de traduzi-los em sua experiência cotidiana, levando parcela considerável de seus cidadãos não somente a tratá-los com descrédito mas, no limite, conforme observado em nosso atual momento de crise política, passarem a desdenhar desses pressupostos de maneira a questionarem sua validade enquanto alternativa de organização social em detrimento de propostas de cunho nitidamente totalitários e excludentes como podemos observar a partir da ascensão de partidos de pauta

conservadora e/ou defensores de intervenção militar vista como alternativa de solução para a crise.

Assim podemos afirmar que a despeito da existência de aspirações em torno de um projeto político capaz de prover acesso a bens materiais e simbólicos almejado pelos mais diversos grupos sociais, existem dinâmicas contraditórias em disputa na sociedade, ora organizadas em torno de perfis mais liberalizantes, ora mais conservadores que de tempos em tempos forçam rupturas como estratégia de conservação de espaços restritivos de influência no poder.

Uma vez inseridos nessa ordem, é possível supor que os grupos de poder que na década de 1980 acreditaram ser interessante romper com um regime militar e apoiar o processo de redemocratização o fizeram motivados por interesses pontuais e de maneira aberta por ser esse um posicionamento socialmente bem recebido, não por um sentimento de apreço à democracia propriamente dito. Sobre esse contexto histórico específico explica Fagnani (2017):

A redemocratização do país e as reformas da proteção social coincidiram com o esgotamento do “Estado Nacional Desenvolvimentista”. A crise internacional de 1982 ampliou a vulnerabilidade externa, o endividamento e as pressões inflacionárias. Colocado no epicentro da crise, o Estado perdeu o comando da política macroeconômica e da iniciativa do crescimento. (FAGNANI, 2017)

Três décadas depois, a nova acomodação dessas forças requer um rearranjo no sentido oposto ao democrático, visando a conservação de privilégios a partir do sacrifício de direitos sociais duramente conquistados principalmente através da mobilização e ativismo de grupos sociais tradicionalmente marginalizados dos processos de tomada de decisões:

Aos trancos e barrancos, abriram-se brechas para que o processo civilizatório avançasse moderadamente. Hoje, está claro que esse foi um ciclo improvável, quase um devaneio, por caminhar na contramão da concorrência capitalista sob a dominância das finanças; por menosprezar as travas do passado; e, sobretudo, por ousar arranhar o status quo social secularmente dominado pelos donos do Brasil. (FAGNANI, 2017, p.2)

O autor prossegue esse raciocínio apontando os interesses liberais como incompatíveis com a conquista, então recente, dos direitos sociais:

Assim, foi somente em 1988 que o Brasil incorporou algumas linhas do paradigma aprofundado por muitos países capitalistas centrais a partir de meados do século passado. Quando o fez, aquele paradigma já estava na contramão do movimento do capitalismo sob a dominação das finanças e da hegemonia da doutrina neoliberal em escala global. (FAGNANI, 2017, p.3)

Determinadas esferas de poder que outrora alinhavam-se em torno do projeto de redemocratização, atualmente promovem políticas de cunho excludente apoiadas pelos grandes meios de comunicação de massa que se dedicam a fornecer justificativas visando a aceitação de tais políticas.

Déficit econômico, crise política, corrupção e outras mazelas são incessantemente alardeadas pela grande mídia ao mesmo tempo em que o governo reduz investimentos em setores essenciais como educação e saúde e esforça-se para aprovar reformas trabalhistas e previdenciárias com potencial de impacto desastroso para grande parte da população.

A CONSTRUÇÃO DO IDEAL DEMOCRÁTICO REPUBLICANO E O MITO DO CIDADÃO INACABADO

Ao longo do século XX, a historiografia buscou responder às inquietações decorrentes de uma suposta participação popular brasileira inadequada na esfera pública baseada principalmente nas ideias desenvolvidas a partir da década de 1930 que apontavam o processo de colonização portuguesa na América e a mistura de “raças” como fatores de explicação da realidade brasileira²⁶.

Diante de tal problema delimitou-se um caminho teórico que, apesar de até certo ponto ser arbitrário, como discutiremos a seguir, tornou-se um modelo largamente aceito sem grandes resistências. Nosso objetivo ao expor brevemente as ideias principais de tal modelo interpretativo não é apontar suas falhas em detrimento de outro modelo mais adequado, mas analisá-lo dentro das perspectivas do discurso interessando-nos menos por seu conteúdo e mais por seu momento histórico,

²⁶ Apontamos aqui três obras centrais que seguem, por caminhos distintos, essa linha de interpretação e que muito contribuíram para consolidar essa corrente de interpretação dominante: Casa Grande e Senzala (1933) de Gilberto Freyre, Raízes do Brasil (1936) de Sérgio Buarque de Holanda e Formação do Brasil Contemporâneo (1942) de Caio Prado Júnior. A persistência de tais ideias é algo tão acentuado que achamos interessante apontar que mesmo Schwarcz e Starling falam em miscigenação como marca principal do Brasil em 2015.

intencionalidade e condições de produção. Interessa-nos sobretudo saber quem fala e por que lhe parece importante falar.

Ao analisarmos a produção historiográfica desse século que se ocupou da temática da cidadania, lidamos com uma produção condicionada às especificidades e às indagações de seu tempo histórico e, portanto, resultado de escolhas metodológicas nas quais não raro foram estabelecidos limites arbitrários. Observamos que as análises se estruturam basicamente até meados da década de 1980, em torno de um modelo que parte das seguintes premissas:

1. Existência de um conceito formal e tomado como unânime de Cidadania;
2. A não apropriação deste conceito pelo chamado povo brasileiro, que se reflete negativamente através da maneira pela qual ocorrem as interações de ordem pública;
3. Possibilidade de explicação desta não apropriação a partir da análise das condições históricas de formação da sociedade brasileira.

Acerca das bases para análises da situação do Brasil e da condição de ser brasileiro entre os anos 1920 e 1950, Bresciani (2007), afirma que a despeito de vertentes analíticas diferentes ou até mesmo divergentes dos autores, predominavam duas conclusões que eram inclusive tomadas como ponto de partida de alguns desses estudos:

Todas as análises seguiam a linha de argumentação destinada a provar o disparate de o país se reger por formas políticas avançadas, pensadas e formuladas por pensadores de nações mais à frente na escala da civilização, e transpostas para uma nação regida por formas arcaicas de organização social e econômica, onde a política, ou seu arremedo, via-se refém das redes de poder local dominadas pelos grandes proprietários fundiários.

A segunda posição veio exposta por vezes já nas páginas iniciais dos estudos e imputava aos pais colonizadores o desacerto entre as idéias e instituições políticas e a condição do brasileiro, eles mesmos socialmente pouco estruturados à época do início da colonização. (BRESCIANI, 2007, p.10).

A análise estaria situada dessa forma no entendimento de uma espécie de linha evolutiva, inserida numa lógica análoga à dos paradigmas positivistas aplicado às ciências humanas que alcançara seu auge no século XIX, mas cujos resquícios continuaram emergindo das produções historiográficas no século XX.

Ao identificar as “fragilidades” decorrentes das origens ibéricas que deram origem ao que se denominou como especificidades de nosso sistema colonial, importantes autores da década de 1930 buscaram apontar tudo aquilo que tornou o brasileiro distante de um modelo liberal e protestante²⁷. Bresciani (2003) em sua análise sobre Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda, aponta da seguinte maneira essa questão:

Valendo-se das reflexões de Max Weber, Buarque de Holanda afirmou serem os povos protestantes portadores de uma ética do trabalho que contrastaria com a das nações predominantemente católicas. Essa característica seria fundamental com relação às atividades de trabalho, que, para nós, representava um simples meio de buscar a própria satisfação, ao passo que, entre os protestantes formava uma espécie de disciplina ascética, logo, um fim em si mesmo e uma maneira de fugir da ociosidade. Buarque de Holanda não deixa lugar a dúvidas de que haveria uma oposição entre a contemplação típica do catolicismo e a ação “sistemática e organizada, produto da vontade férrea e de uma inteligência fria”, própria do protestantismo. (BRESCIANI, 2003, p.21)

Mas não podemos nos ater simplesmente às mazelas coloniais que atraíram o olhar de intelectuais como Gilberto Freyre e posteriormente Sérgio Buarque de Holanda. Temos que nos perguntar antes por que pareceu relevante esse tipo de questionamento num contexto de rupturas onde, por exemplo, um político como Getúlio Vargas assinalava com possibilidades de reconfiguração de toda uma estrutura de poder, ameaçando posições nas quais determinados agentes já estavam alojados há algum tempo forçando-os, em consequência, a realocarem-se sob pena de tornarem-se insignificantes nesta nova dinâmica.

Em sua reflexão acerca da trajetória do intelectual Oliveira Vianna, na qual a autora problematiza a questão do ostracismo ao qual a produção de Vianna foi relegada a partir da década de 1950, rejeição esta decorrente de seu alinhamento com um autoritarismo político manifesto na forma de apoio ao governo ditatorial de Getúlio Vargas e ao Estado Novo e sua aceitação de teorias raciais, fica clara esta relação entre o reconhecimento da produção intelectual condicionado ao posicionamento político, uma vez que as análises de Vianna remetiam às duas

mesmas conclusões interpretativas predominantes de sua época definidas por Bresciani.

Não se trata de uma proposta de reinterpretação e redenção de Vianna. Trata-se de demonstrar a inadequação de aspectos de sua produção frente a demandas de fundo liberal. Ao propor-se a buscar no passado origens do caráter dos brasileiros Vianna reivindicou para si a tarefa de elaborar uma explicação da formação identitária que automaticamente o inseriu num contexto de disputa.

Sobre esse momento histórico em particular, é possível perceber que Bresciani (2003) ao refletir sobre o trabalho do cientista social Oliveiros Ferreira, aponta que o que estava em jogo neste momento específico era uma disputa entre projetos políticos distintos, um de cunho liberal e outro com o modelo de Estado centralizador empreendido por Vargas. O pensamento de Ferreira descartaria dessa forma a questão catolicismo x protestantismo na formação colonial como explicação dos problemas brasileiros por sua distância temporal de cinco séculos e, portanto, muito diferente de seu quadro social contemporâneo reposicionando a discussão a partir dos conflitos decorrentes das barreiras colocadas pelo Estado, chamado por ele de patrimonialista, ao desenvolvimento do *ethos* capitalista.

Posteriormente, a partir de referências de pressupostos de fundo marxista, os pesquisadores realizaram suas críticas ao sistema colonial, tendo como foco as mazelas imperialistas e a lógica binária expressa na existência de explorado *versus* explorador, o que explicaria as razões pelas quais os primeiros não terem atingido os mesmos níveis de desenvolvimento dos segundos.²⁸

Não se trata aqui de esmiuçar nem fazer a crítica de cada uma dessas ideias. O que se pretende é apontar uma característica que se manifesta nesses mais diversos contextos, bem como sua persistência nos diagnósticos sobre a sociedade brasileira: a ideia de que, independentemente dos motivos e muitas vezes mesmo dos pressupostos, existe um relativo consenso em torno das lacunas do desenvolvimento político-social no Brasil, que reverbera no entendimento do significado de cidadania. Nesse viés, entende-se ser historicamente possível explicar por que nós, os brasileiros, ainda não teríamos sido capazes de atingir a cidadania

²⁸ Dentre os autores da linha marxista, destacamos a título de exemplo, os nomes de Florestan Fernandes fundador da chamada *Sociologia Crítica* no Brasil cuja produção foi pautada por uma acentuada crítica social e uma profunda reflexão acerca das desigualdades e antagonismos persistentes na sociedade brasileira e Nelson Werneck Sodré e sua obra orientada a partir de conceitos marxistas tais como materialismo histórico e alienação.

de fato – pressuposição frágil e falsamente apoiada na crença de que em algum tempo e lugar esse significado teria se realizado de fato.

*Em Cidadania no Brasil. O longo Caminho*²⁹, José Murilo de Carvalho faz referência ao modelo anteriormente citado de T. A. Marshall no qual o autor estabelece distinções entre as dimensões da cidadania, a partir do modelo inglês onde surgiram primeiramente os direitos civis, depois os políticos e finalmente os direitos sociais. A conclusão diante dessa cronologia, estabelecida como lógica por Carvalho, é que qualquer alteração desse modelo afetaria a natureza da cidadania. Temos assim um modelo preciso do que é cidadania bem como a origem dos nossos problemas em colocá-la em prática: nossas condições de desenvolvimento histórico inverteram a ordem e colocaram os direitos sociais antes dos demais direitos. Assim, diferentemente dos ingleses, os brasileiros não tiveram a oportunidade de percorrer corretamente os estágios necessários à construção de uma cidadania plena:

Parece-nos ao contrário que, exceto em casos muito excepcionais e passageiros de sistemas baseados totalmente na repressão, é mais fecundo ver as relações entre o cidadão e o Estado como uma via de mão dupla, embora não necessariamente equilibrada. Todo sistema de dominação, para sobreviver, terá de desenvolver uma base qualquer de legitimidade, ainda que seja a apatia dos cidadãos. (CARVALHO, 1987, p. 11)

A exemplo de José Murilo de Carvalho, parte considerável dos historiadores ao longo do século XX desenvolve suas ideias a partir desses pressupostos ou similares, o que acaba por reforçar a ideia de que ainda não fomos capazes de atingir um objetivo de cidadania, que sequer teria sido concebido em meio à sociedade brasileira. Tal questão deve, entretanto, ser tratada com cautela para não cairmos na mesma armadilha que outros autores do século XX como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda aos quais nos referimos anteriormente, uma vez que incorreremos no modelo interpretativo de problematizar supostas características do povo que impediam essa aproximação.

A reflexão sobre o processo histórico de formação da sociedade é relevante para a compreensão de suas dinâmicas, mas não deve jamais ser tratada como eixo principal da discussão. O objetivo não é avaliar os méritos de determinadas linhas

²⁹ Chamamos aqui atenção para o título da obra, no qual aparece a ideia de um caminho percorrido para se chegar à Cidadania. Ideia de progresso, da necessidade de vencer uma distância para se chegar a esse conceito.

interpretativas como aquelas que se consolidaram a partir de obras como *Casa Grande e Senzala* e *Raízes do Brasil* e sim examinar as motivações e interdições próprias de contextos sociais e temporais específicos no sentido de compreender como tais linhas foram elaboradas.

Ao confrontarmos tal divisão maniqueísta é possível constatar que essa delimitação tão enfática de opiniões representa não uma consequência natural das divergências de pensamento, mas uma estratégia deliberada, primeiramente atraente pois simplificadora e, portanto, acessível, e situada na esfera das permanências. Isso porque, a despeito da mudança de agentes e tempos históricos é recorrente nos jogos de poder que caracterizam a política e mostra-se extremamente útil aos que pretendem manter o status quo ao permitir a ocultação de dinâmicas muito mais complexas que desprezam valores democráticos em detrimento de interesses particulares.

Autores como José Murilo de Carvalho em sua obra *Cidadania no Brasil: O longo caminho*, ao buscar uma suposta origem do problema, criam um esquema explicativo que força as contradições e diferenças no sentido de homogeneizá-las e encaixá-las nos limites de uma dinâmica evolutiva desconsiderando agentes, forças e contextos que apontem em direções diferentes e até mesmo opostas o que sabemos caracterizam a própria história cuja complexidade não se sujeita jamais aos desejos humanos de ordenação.

A QUESTÃO DAS IDENTIDADES POLÍTICAS

Ao tratarmos da questão da construção de identidades políticas esbarramos novamente no problema das formas facilitadoras da narrativa linear e de pretensões totalizantes. Durante muito tempo, os pesquisadores buscaram definir a essência daquilo que seria a identidade nacional do brasileiro, dentro de uma perspectiva linear e unificadora. Tal concepção pode ser melhor explicada a partir do conceito de *lugar comum* ao qual faz referência Maria Stella Bresciani (2007, p.40) a partir de estudo de Myriam D'Allones sobre a genealogia dessa noção, que seria *um fundo compartilhado de ideias, noções, teorias, crenças e preconceitos, permitindo a troca de palavras, argumentos e opiniões sobre uma comunidade política efetiva* (1999). Dessa forma, a construção de uma identidade nacional realizada com base neste pressuposto deve ser problematizada uma vez que ao optar por uma linha de estudos

que enfatiza a dimensão mitológica ou lendária das identidades nacionais, Bresciani (2007, p.40) nos leva a refletir sobre o paradoxo de uma construção discursiva que se utiliza de meios racionais com apelo emocional com o objetivo de atingir a adesão individual e coletiva às imagens propostas.

Em referência a Skidmore³⁰ a autora aponta para os problemas que envolvem a aspiração de uma construção de um mito de origem sob o risco de desatender aspectos referentes à diversidade:

As afirmações de Skidmore sobre a busca de uma origem mítica me levam a indagar sobre o fundo mitológico constitutivo de toda e qualquer construção de identidade nacional: a definição de uma origem, de um enredo histórico ou percurso coerente, de características físicas, psicológicas, culturais, definidoras e específicas de um país. Desafio e construção intelectual, portanto, ainda quando afirme se tratar de sentimentos. Definição que encontraria sua dificuldade maior sempre na presença evidente de grupos heterogêneos, mantidos muitas vezes dentro de uma unidade territorial e institucional pela força de armas e de leis repressoras. (BRESCIANI, 2007, p. 42)

E a partir dos impasses surgidos, estabelece questionamentos que propõem alternativas de novos modelos interpretativos:

Diante de quais desafios se colocaria a necessidade desse repensar reiterativo a questão da identidade nacional? Quais as acepções inerentes às propostas de reconhecimento de uma identidade única ou unificada? Ainda, como e por que se transfere uma noção de caráter político para o campo de conceitos acadêmicos? Não seria pertinente deslocar a questão para uma indagação que colocasse em paralelo, diferenciando-as, a genealogia da representação identitária e sua acepção como conceito analítico para a sociologia, a historiografia, a ciência política, a economia, a psicologia social? (BRESCIANI, 2007, p.44)

A partir dessas ideias, somos levados a abdicar de pretensões totalizadoras e ponderar sobre aquilo que a autora define como *polissemia do substantivo identidade* que afeta segundo ela, o *sentido do adjetivo nacional*. (BRESCIANI, 2007, P.42)

Assim, é necessário desconstruir uma ideia de um espaço coletivo como um todo constituído pela soma das partes e relativamente bem delimitado. As

³⁰ Maria Stella Martins Bresciani faz referência à obra de Skidmore *Black into White: Race and Nationality in Brazilian Thought.*, na qual o autor aponta a busca incessante por um mito de origem fundado nas três raças por parte dos intelectuais brasileiros como um fracasso.

possibilidades de composição e predisposição das subjetividades conferem um caráter muito mais dinâmico e complexo a esse espaço, ideia que nos levou à opção pela expressão “identidades políticas” tratadas no plural ao longo desta pesquisa. Tais conceitos nos aproximam de Hannah Arendt quando reflete sobre a presença do individual na esfera pública:

[...] a realidade da esfera pública conta com a presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas nos quais o mundo comum se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominador comum pode jamais ser inventado. Pois, embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma como dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. (ARENDR, 2004, p.67).

A profundidade do pensamento de Arendt ao tratar dos temas da condição humana e da política oferece maneiras mais complexas de pensar acerca das formas pelas quais atuam os indivíduos nas esferas coletivas. Para a autora a atividade humana, denominada de vida ativa, pode ser dividida de três formas: o trabalho a obra e a ação.

O trabalho faz referência aos aspectos naturais da vida, à manutenção das necessidades biológicas essenciais para a sobrevivência humana assim sendo, está caracterizado por um processo de repetição que se inicia no nascimento só se encerra com a morte do indivíduo.

A obra refere-se à transformação da natureza através da produção de objetos sendo caracterizada, portanto como algo artificial, que ao contrário do trabalho que visa atender necessidades fisiológicas básicas, busca melhorar as condições para o estabelecimento humano. É um processo que se encerra quando o objeto em questão é finalizado.

A ação, por sua vez, refere-se ao espaço da intersubjetividade, onde se estabelece uma rede de relações humanas que prescindem da mediação dos fenômenos naturais ou dos objetos artificiais. Trata-se da dimensão política em sua essência.

Interessa-nos aqui, particularmente, o que Arendt diz acerca da ação uma vez que é nessa esfera que a existência da identidade humana é tornada possível a partir de um processo denominado de desvelamento que só é possível a partir do discurso:

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz e prossegue: Essa qualidade reveladora do discurso e da ação passa a um primeiro plano quando as pessoas estão com as outras, nem “pró” nem “contra” elas – isto é, no puro estar junto dos homens. (ARENDDT, 2004, p.225)

Assim, aquilo que se é só passa a existir a partir da existência de um outro, a partir do momento no qual isso possa ser dito através de um processo que culmina em sua inserção numa realidade na qual será a partir de então, capaz de interferir bem como ser impactado por essa mesma realidade. Como podemos perceber nas palavras da autora:

A rigor, o domínio dos assuntos humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. O desvelamento de “quem” por meio do discurso e o estabelecimento de um novo início por meio da ação inserem-se sempre em uma teia já existente, onde suas consequências imediatas podem ser sentidas. Juntos, iniciam novo processo, que finalmente emerge como a singular estória de vida do recém-chegado, que afeta de modo singular as estórias de vida de todos aqueles com quem ele entra em contato. Embora todos comecem a própria vida inserindo-se no mundo humano por meio da ação e do discurso, ninguém é autor ou produtor de sua própria estória de vida. Em outras palavras, as estórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém as iniciou e delas é o sujeito, na dupla acepção da palavra, seu ator e seu paciente, mas ninguém é seu autor. (ARENDDT, 2004, p. 230)

Dessa forma é possível perceber que a autora atribui o conhecimento sobre o mundo ao fato do indivíduo ser capaz de pensar e agir, ou seja, somente à medida em que ele for capaz de pensá-lo a partir de diferentes pontos de vista, a ponto de afirmar que viver e falar sobre o mundo possam ser entendidos como sinônimos:

Trata-se aqui talvez da experiência de ninguém poder compreender por si, de maneira adequada, tudo que é objetivo em sua plenitude, porque a coisa só se mostra e se manifesta numa perspectiva, adequada e inerente à sua posição no mundo. Se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é “realmente”, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles,

separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falarem sobre ele e trocarem suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros. Só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados. O viver-num-mundo-real e o falar-sobre-ele-com-outros são, no fundo, a mesma e única coisa, e a vida privada parecia “idiota” para os gregos porque os privava dessa complexidade do conversar-sobre-alguma-coisa e, com isso, da experiência sobre como acontecia, de fato, no mundo. (ARENDRT, 1993, p.23)

Desta forma, podemos perceber que a questão da identidade está atrelada a um espaço que não pode ser chamado de comum, mas uma espécie de inter-espaço que surge a partir das interações humanas. Assim o desvelamento do agente que configura a afirmação identitária não ocorre em um local comum já que sua existência é impossível. A ação e o discurso ocorrem no que Arendt denomina de *in-between*, espaço que varia de acordo com grupos de pessoas. Desta forma a autora rejeita a ideia de condição humana como sinônimo de natureza humana, uma vez que a natureza é algo dado a priori, espécie de ponto de partida comum para todos os indivíduos. Já a condição humana é algo que vem não só da natureza, mas também da artificialização dessa natureza e da interpessoalidade espacial que pressupõe uma permanente transformação e permite o estabelecimento de identidades distintas. É por esta razão que a autora afirma ser uma impossibilidade determinar o que é a natureza humana a partir de uma soma total das qualidades humanas. Podemos dizer o que é um indivíduo, mas nunca quem ele o é.

Transpondo essa discussão para o processo de redemocratização brasileiro na década de 1980, chamamos a atenção para o processo que ocorreu quando, a partir de um contexto de mudanças, houve uma reconfiguração do sentido de identidades políticas. Ao serem eliminadas a repressão e uso da violência direta, elementos constitutivos do regime militar, os espaços públicos converteram-se novamente em locais de construção identitária e como consequência passou a ser ocupado por seguimentos que até então haviam permanecido silenciados ou haviam tido suas diferenças naturalizadas e neutralizadas pela ideologia dominante. Acerca do reconhecimento das qualidades políticas desses movimentos, Maria Célia Paoli (2003) afirma serem uma experiência social de cidadania inédita:

O principal argumento resulta, obviamente, do caráter autônomo com que se revestiam suas ações e formou seus atores em um novo campo que não queria confundir-se e confrontando-se, de fato, com os lugares subalternos e códigos de pacificação política usualmente utilizados por governantes, patrões, chefias e autoridades racistas e sexistas, todos baseados nas lógicas de desqualificações plurais sobre a capacidade reflexiva e ativa dos discriminados e excluídos politicamente. (PAOLI, 2003, p. 181)

A autora prossegue afirmando que o surgimento dos movimentos sociais do período representou uma terceira configuração da experiência de cidadania no Brasil e suas novas maneiras de pensar e agir tiveram importante papel inclusive no declínio da vigência da ditadura militar iniciada em 1964. Ao verem-se livres da tutela e proibições do Estado, esses movimentos foram capazes de formar espaços autonomizados de classe e ao mesmo tempo, suas distinções de demandas, formas de organização e terrenos próprios de luta produziram novos sentidos para as palavras *direitos, cidadania e justiça*.

Através da ideia de política como condição humana por excelência, produzida pelo agir e pela fala no *in-between*, e, portanto, existente de fato somente na dinâmica social, conceito esse presente na obra de Arendt, é possível reafirmar a impossibilidade de se avaliar a política no Brasil a partir de modelos exteriores de eficiência. Sobre isso encontramos apoio nas ideias de Bresciani (2007) quando enfatiza a questão das subjetividades e da polissemia do conceito de identidades no espaço coletivo e também nas ideias de Paoli (2003) quando situa o surgimento dos movimentos sociais dentro de uma perspectiva espacial e temporal bastante específica.

DESCONSTRUINDO AS NARRATIVAS TOTALIZANTES

De acordo com a proposta deste capítulo, passaremos a analisar de maneira pontual a obra de alguns autores que buscaram evitar essa interpretação convencional procurando furtar-se à elaboração de narrativas totalizantes e simplificadas. Assim, se de acordo com uma visão tradicional e/ou reiterada com frequência nos acostumamos a buscar por categorizações que possibilitassem a compreensão dos fatos dentro de uma lógica binária de interesses e motivações, pretendemos demonstrar a partir da visão desses autores que os eventos políticos possuem limites fluidos e muitas vezes o que uma análise mais superficial pode

sugerir como contradição representa na verdade estratégias de composição de perspectivas que melhor atendam os envolvidos neste jogo de interesses no qual se transforma o exercício da política.

Ao tratar das relações entre Estado e oligarquias cafeeiras na Primeira República, em *A república não-oligárquica e o liberalismo dos empresários*, Ângela Castro Gomes (1995) aponta para essa mesma necessidade de não homogeneização de interesses para a melhor compreensão histórica ao indicar não somente uma relação de interdependência, mas também buscar demonstrar que para além desse contexto de influência havia também o de competição. Afirma que os interesses das oligarquias, além de não serem homogêneos, ainda disputavam atenção com outros setores não agrários. Assim sendo, sem negar a existência nem a importância da chamada “república do café com leite” como fator de explicação do período tratado no texto, a autora aponta para uma necessidade de problematização que procura incluir também outros fatores como o conflito dentro da própria oligarquia, o que desconstrói a ideia de sua homogeneidade de interesses.

Em seu livro *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil*, Bárbara Weinstein (2000) realizou uma detalhada análise do período de 1920 a 1964 em busca das condições que favoreceram o surgimento e a consolidação das instituições do Serviço Social da Indústria-SESI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI. O SESI foi idealizado com o objetivo de promover o lazer aos trabalhadores e foi fundado em 1942 por Getúlio Vargas. Já o SENAI visa a formação de mão de obra técnica e foi fundado em 1946 durante o governo de Eurico Gaspar Dutra.

Para além de suas funções sociais, a criação de ambas as instituições apontam no sentido de legitimar um modelo de organização produtiva baseado na eficiência e controle social dos trabalhadores necessários à produtividade e expansão da atividade industrial na década de 1940 ou seja *(re)formar* a classe operária a partir das novas demandas decorrentes do processo de modernização do país, atendendo portanto aos objetivos dos empresários associados ao Estado brasileiro o que desconstrói uma interpretação de simples resistência à intervenção estatal por parte dos industriais. Weinstein demonstra, ao contrário, que a reação ao papel do Estado foi determinada mais de maneira contingencial ao longo do tempo do que propriamente por interesse de classes bem delimitados.

As observações da autora acerca do operariado também desconstroem a interpretação binária que contrapõe de um lado os empresários supostamente

motivados pelos ditames liberais e lógica de mercado e do outro, trabalhadores explorados e suas lutas por direitos trabalhistas. Muitas medidas estatais que poderiam ser interpretadas como excessivamente intervencionistas foram bem recebidas e vistas como vantajosas por parte do empresariado, bem como propostas sindicais foram rejeitadas por trabalhadores por não se adequarem às necessidades específicas de suas práticas. Assim, longe de negar a existência de conflitos e divergências entre patrões e empregados, nem o caráter autoritário do Estado Novo, o trabalho de Bárbara Weinstein aponta para uma realidade que permite a inserção de novos elementos capazes de questionar a lógica dual sobre a qual estavam acomodados os fatos anteriormente.

Nesse ponto, é oportuno retornar à Maria Stella Bresciani (2003) que, em certa medida, discute elementos que podem reafirmar as ideias de Paolli e Weinstein acerca da existência de diferentes nuances na composição do intrincado panorama político brasileiro:

O que me parece mais importante assinalar é a longa duração do debate entre intelectuais que polemizaram em torno da adoção do ideário liberal, pela Constituição republicana de 1891, em um país assentado sobre a produção agrícola monocultora para exportação, e sua efetiva vigência, desde o início da última década do século XIX até o golpe de 1930, quando o processo de industrialização intensifica-se e, paradoxalmente, instala-se um governo forte, centralizado e ditatorial, confirmado em 1937 pelo Estado Novo. A questão torna-se mais complexa se lembrarmos, com o cientista político Oliveiros Ferreira, que, mesmo após a queda de Vargas, em 1945, no retorno à democracia liberal, nada se fez para modificar a legislação sindical do Estado Novo. (BRESCIANI, 2003, p. 18).

A partir da análise das autoras podemos inferir que a simples contraposição de dois lados antagônicos, a exemplo da atual polarização que tem marcado nas décadas recentes as dinâmicas da política brasileira, é ilusória, uma vez que as manifestações de posicionamento político que ocorrem na esfera pública resultam da composição de diferentes interesses sociais que não hesitam em promover novos rearranjos sempre que estes lhes parecerem mais capazes de atenderem às suas demandas específicas.

REPÚBLICA, DEMOCRACIA, LIBERALISMO E AS (IM)POSSIBILIDADES DA CIDADANIA

Pensar as possibilidades da Cidadania é resgatá-la de uma dimensão apartada do cotidiano, num campo teórico ausente de conflitos no qual os conceitos além de bem delimitados não apresentam contradições internas sendo combinados sem objeções para compor explicações da realidade para reintroduzi-la na dinâmica social onde a prática revela as impossibilidades de coexistência destes princípios. É problematizar os termos *república*, *democracia*, *liberalismo* e *cidadania* eliminando as coesões construídas artificialmente.

Dentro desta linha, é perceptível dentre diversos autores do século XX, a construção de uma narrativa que se apropriou do evento da Proclamação da República como uma espécie de marco divisor, tratada em muitas ocasiões como espécie de vitória da modernidade e do progresso em detrimento do Império sinônimo de atraso. O que pretendia-se fazer acreditar era que a nova forma de organização era mais propícia ao desenvolvimento da democracia em terras brasileiras e nos proporcionaria maiores condições de adequação ao modelo de cidadania.

Tal aproximação por nós já naturalizada de *democracia* e *república* é repensada por Renato Janine Ribeiro (2000, p.15) em reflexão sobre o lugar das massas e do desejo na república, ao afirmar com base nos modelos gregos da antiguidade que enquanto a democracia está associada ao anseio da massa por possuir mais, ou seja, ao desejo, a república é um regime de sacrifício que requer a renúncia dos desejos particulares em nome do bem comum. Assim sendo, segundo afirma, a democracia traz em sua essência a questão das lutas sociais uma vez que estas representam a tradução destes desejos em ação. Para os gregos as temáticas do poder e das relações sociais estiveram sempre congregadas, mas no início da modernidade a democracia representativa teve excluído seu conteúdo social, deslegitimado como luta política.

Dessa forma, o autor aponta como problema para a viabilização da democracia o fato de que quem manda nesse regime é também aquele que obedece estando, portanto, o poder nas mãos das massas suscetíveis aos imperativos de realização de seus próprios desejos em detrimento dos valores republicanos. Dessa forma, Ribeiro aponta para uma necessidade de conciliação destes valores como requisito para a existência da própria democracia:

Ora, o que aqui desejo assinalar é que pode haver um encontro entre as temáticas republicana e democrática. Melhor até, é *preciso haver esse encontro*, se queremos que a democracia se realize. Uma democracia sem república é *kratos*, é simples populismo distributivista, como tanto vimos na América Latina, as massas acederam à visibilidade do espaço social, manifestando-se inicialmente pelo seu desejo. Na prática é o despotismo de um príncipe demótico. (RIBEIRO, 2000, p.22)

A despeito de reforçarem ideias de liberdade e livre iniciativa, os liberais desde a formação desse ideário há 300 anos, expressam os desejos de uma classe social específica, a burguesia, e seus valores longe de serem universalizantes refletem antes as aspirações específicas de seu tempo, a saber uma reação contra o absolutismo.

O liberalismo, ao longo de sua história, de acordo com Bresciani (2003, p.25) demonstra ser refratário à ideia, ainda que simplificada, de uma participação popular presente na democracia conforme previsto no *Primeiro Tratado de Governo* de Locke quando considera a chamada vida mental como pressuposto para a expressão política.

Já no contexto revolucionário francês surgem noções como cidadão passivo e ativo e uma divisão entre indivíduos aptos a serem detentores de direitos civis e políticos e, portanto, autorizados a participar dos processos de decisão e indivíduos detentores somente de direitos civis destinados somente a permanecer sob a proteção das leis. Independentemente da estratégia utilizada para cercear a participação daqueles considerados não aptos, como critérios de renda, sexo e alfabetização, o que fica perceptível é que o exercício do poder buscava ficar sempre restrito aos limites da burguesia.

Atualmente, o exercício da cidadania apesar do respaldo legal previsto na carta magna, carrega este mesmo ideal de restrição que persiste a despeito dos discursos oficiais. Permanece no imaginário do brasileiro a necessidade de uma aptidão prévia, de uma cidadania tida não como um direito, mas como algo a ser merecido:

Se tomarmos o Programa Liberal da propaganda republicana, nas três décadas em que se bateu pela mudança de regime, vamos encontrar didaticamente exposta a tese do necessário aprendizado de cidadania – pela aplicação à atividade racional no trabalho e no aprendizado escolar e pela ampla liberdade político-institucional atribuída aos municípios, de modo a fazer das câmaras uma escola do cidadão-político, passo primeiro que levaria homens conscientes à

representação estadual e, depois, à federal. (BRESCIANI, 2003, p. 29)

Para tornar os mecanismos de restrição mais eficientes, barrando quaisquer iniciativas de abertura para demandas externas, os agentes que buscam perpetuar-se no poder a partir desta lógica, acabam adotando a estratégia de infiltração nas estruturas estatais de maneira a direcionar os esforços da máquina pública em favor de seus próprios interesses ao mesmo tempo que reafirmam os ideais democráticos como maneira de legitimar as ações governamentais agora postas a seu favor.

Paradoxalmente, enquanto exalta-se um modelo de cidadania constituído em alguns contextos históricos na Europa dentro de uma lógica temporal e espacial próprias e embasado em ideais tipicamente liberais e, portanto, de valorização da interferência mínima do Estado, na prática os grupos tradicionalmente detentores do poder são incapazes de seguirem hegemônicos sem apropriarem-se da esfera pública.

Em entrevista ao jornal *El País* em 23 de abril de 2018, o pré-candidato à presidência João Dionísio Amoêdo pelo partido NOVO³¹ afirmou valores tipicamente liberais como a proposta de privatizações e aumento da concorrência como soluções ao mesmo tempo que revelou uma “meta ambiciosa” de colocar 35 filiados na Câmara dos Deputados.

A despeito de intenção de colocar-se como uma opção única no cenário político, as ideias são de cunho bastante conservador especialmente no tocante às políticas públicas que visam contemplar minorias. Em relação à segurança pública declarou-se favorável a um endurecimento da legislação, parcerias com a iniciativa privada no sentido de gerir e construir mais presídios além de liberação do porte de armas, propostas que além de não serem inéditas, têm sua eficácia questionada por especialistas da área de segurança pública. Ao afirmar que “*Também defendo que as polícias façam o ciclo completo, tanto a repressão como a investigação*” levanta muitas indagações a respeito de como seria tratada a questão dos Direitos Humanos uma vez que temos acompanhado através da mídia que intervenções de cunho repressivo apresentam consequências nefastas tanto para a população civil quanto para os próprios policiais.

³¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/18/politica/1524083244_846563.html. Acesso em 26/04/2018.

Apesar de declarar-se defensor das liberdades individuais, Almoêdo afirma ser contrário à legalização das drogas e à liberação do aborto pautas sensíveis e ligadas diretamente à moral e que deveriam, portanto, serem decididas na esfera individual. Receosamente passa a questão para as mãos do legislativo ao afirmar que apesar de contrário não vetaria a decisão do Congresso. De qualquer forma, mostra-se reticente em encarar a polêmica ao afirmar: “Mas, dado o momento em que temos no Brasil, de assassinatos e desemprego, não seria uma pauta prioritária que eu colocaria”. Com tal posicionamento, parece conciliar ao menos temporariamente ideais conservadores e libertários.

Somos assim levados a indagar sobre as possibilidades efetivas de existência de um liberalismo que se possa supor autêntico, questionamento que, apesar de dialogar com o presente, não traz novidade como podemos comprovar com a ideia de “homem cordial” presente na obra *As raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, que defendeu serem nossas características emotivas originárias de uma herança portuguesa que nos moldaram de maneira supostamente avessa à civilidade. É extremamente importante avaliar a definição de “homem cordial” de Holanda, uma vez que essa se tornará a interpretação dominante de nosso mito nacional, construção essa carregada de negatividade conforme podemos constatar na análise das ideias de Holanda, por Maria Stela Martins Bresciani:

A figura emblemática do “homem cordial” deu força à herança portuguesa, fazendo predominar entre nós certas características – a lhanza no trato, a hospitalidade e a generosidade, qualidades formadas no meio rural e patriarcal. Esses atributos, por representarem as “expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante”, seriam virtudes opostas às exigidas pela civilidade, que pressupõe coerção, disciplina relacionada ao “ritualismo social”, ao qual, afirma, seríamos avessos. (BRESCIANI, 2003, p. 9)

De acordo com Jesse Souza, o “homem cordial” de Holanda é uma versão distorcida do “homem emotivo” de Gilberto Freyre e tais criações correspondem à uma necessidade de criação de mitos nacionais cuja função é legitimar aquilo que o autor denomina de *patologicamente desigual e perversa sociedade brasileira* (SOUZA, 2017)

Souza prossegue afirmando que o fio condutor do trabalho de Gilberto Freyre foi a construção de uma autoimagem positiva do Brasil e dos brasileiros moldada a

partir da influência do modelo estadunidense junto aos intelectuais brasileiros. Assim Freyre construiu um mito de virtude brasileira baseado numa harmônica mistura de raças recorrendo ao racismo e segregação racial da sociedade americana para estabelecer um contraponto negativo, mito este que por sua eficácia foi sendo naturalizado ao longo do tempo, e acabou cristalizado no senso comum a despeito de problematizações pertinentes que posteriormente foram sendo feitas no sentido de desconstruí-lo.

Nas palavras de Jesse Souza, Sérgio Buarque modifica e distorce o mito ambigualmente positivo de Freyre em seu conceito de “homem cordial” e ao estabelecer esta interpretação dominante de nosso mito nacional o faz de maneira acrítica e sem compromisso com a verdade o que lhe confere críticas por parte do autor:

Ao definir o homem cordial, literalmente o “homem do coração”, como o protótipo do brasileiro de todas as classes, retirando dele as ambiguidades freyrianas da emotividade, como proximidade e abertura cultural, e ao defini-lo apenas negativamente, Buarque cria os fundamentos da ciência conservadora do Brasil Moderno que se vende com ares de crítica. Essa é a marca central da ciência social dominante no Brasil. Ela é produto do que há de mais preconceituoso, conservador e superficial. Buarque apenas repete o racismo científico nunca discutido dessas noções que parecem críticas, quando nada mais são que produtos do pior racismo e preconceito. (SOUZA, 2016, cap.1)

Ao explicitar os pontos centrais do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda, Jesse Souza elucida sua relação com os questionamentos centrais de nossa pesquisa, ou seja, o distanciamento do brasileiro do conceito de cidadania, ao demonstrar o quanto essa suposta condição de emotividade, limitadora das condições de participação pública, tornou-se persistente no imaginário brasileiro:

O raciocínio básico de Buarque, em resumo, é o seguinte: o homem emotivo brasileiro (como se tal generalização fosse possível), ao dividir o mundo entre amigos e inimigos, se afasta da lei e da noção de cidadania, corrompendo o exercício impessoal e republicano não só da política, mas também do mercado. (SOUZA, 2016, cap.1)

A partir dessa análise é possível afirmar, que a construção dos conceitos que configuraram uma base para as ciências humanas cujos efeitos persistem até hoje, produziram um discurso naturalizador das desigualdades constantes na sociedade ao

estabelecer nossas mazelas a uma longínqua e improvável herança lusitana e desconsiderando os resíduos mais palpáveis de um sistema escravocrata não só contribuindo desta forma para retardar e/ou impedir novas abordagens para estes temas, mas também para legitimar discursos de agentes que tradicionalmente se tornaram os grandes beneficiários deste sistema:

Ela foi consciente e cuidadosamente construída por uma elite do dinheiro que então havia acabado de perder o controle do Estado, o que foi causado pela revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. A construção da USP nos anos 1930 por esta mesma elite teve precisamente a intenção de criar uma contra-hegemonia ideológica, que se opusesse ao regime recém-implantado. O livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, publicado em 1936, foi e ainda é a materialização mais concreta desse ideário. Ele foi decisivo para a construção de uma hegemonia liberal-conservadora. (SOUZA, 2016, cap.1)

A partir das considerações estabelecidas nesse capítulo pretendemos reafirmar a centralidade da questão da pluralidade como condição essencial para uma análise historiográfica da questão da cidadania e da democracia no Brasil. Renunciamos desta forma, a modelos totalizantes que buscam definir as características do “brasileiro” tomado como um indivíduo portador de uma identidade pré-definida a partir das condições históricas e sociais de formação do Brasil, optando, ao contrário, por uma análise que considere a construção de identidades e as práticas políticas como um arranjo em permanente construção e desconstrução que visa sobretudo afirmar aspirações e demandas subjetivas no espaço coletivo.

CAPÍTULO III

CIDADANIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

O objetivo deste capítulo é analisar as maneiras pelas quais as questões de caráter mais teórico abordadas nos capítulos anteriores, repercutem nas práticas educacionais e de uma maneira mais específica, no ensino de história. Para tanto, faz-se necessário transferir o debate para um campo em certa medida mais prático, onde as ideologias travam disputas por esse espaço tão valorizado socialmente que é a educação, ao mesmo tempo em que se utilizam dos conceitos de cidadania para legitimar e justificar suas práticas.

Passamos, portanto, nesse ponto, a uma análise das políticas educacionais propostas pelas esferas governamentais e suas relações com as ações efetivamente postas em prática nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Trata-se de um questionamento sobre o lugar da educação formal, especificamente do professor de história, comprometido duplamente com seu dever de ensinar e com as especificidades e exigências da historiografia. Trata-se de reafirmar o compromisso de educador diariamente em condições adversas ao mesmo tempo em que se lida com burocracias e práticas em certo sentido ultrapassadas como o preenchimento manual do diário de classe a despeito da existência de recursos digitais e plataformas eletrônicas elaboradas para a realização dessas atividades de registros³². Trata-se de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos ao mesmo tempo em que a realidade reafirma a exclusão dos jovens de periferia onde a maioria dessas escolas estão localizadas.

Assim, nosso trabalho busca analisar os desdobramentos decorrentes do encontro entre os princípios básicos das diferentes construções daquilo que convencionou-se chamar de cidadania e as práticas educacionais desenvolvidas

³² A título de exemplo podemos citar a Secretaria Escolar Digital, site da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tem a proposta de automatizar a rotina escolar ao disponibilizar serviços aos alunos, professores e demais funcionários responsáveis pela administração. Ao acessar o sistema com o status de professor, é possível visualizar uma aba denominada *Diário de Classe* onde estão contempladas as principais atividades de registro das atividades docentes (Avaliações, Fechamento, Frequência, Informações das minhas turmas e Registro de Aulas). Apesar da exigência feita aos professores da inserção das notas dos alunos nesse sistema, os registros seguem simultaneamente sendo exigidos no diário de papel, situação que representa na prática somente a duplicidade de uma tarefa e não a agilidade esperada a partir da implantação de um sistema digital.

simultaneamente a tais construções (ou em alguns casos, apesar destas) e a partir de tais variáveis apresentar uma proposta prática de trabalho docente, conforme as premissas de um mestrado profissional, com potencial de dialogar com tais questões.

Ao aliarmos a reflexão teórica à proposta de elaboração de um produto educativo fica implícita uma ideia de intervenção, uma vez que o presente se impõe não só como o ponto de partida de nossos questionamentos, mas também como o lugar no qual somos convidados à ação o que torna por sua vez necessário um cuidado historiográfico mais específico que contemple os limites e prerrogativas da chamada história do tempo presente.

Partindo de tais considerações, optamos por desenvolver esse produto a partir de um viés tecnológico uma vez que as conquistas proporcionadas pela velocidade com as quais a tecnologia se transforma atualmente reconfiguram a todo instante aquilo que conhecemos como realidade ou cotidiano, a ponto de tornar-se fator determinante até mesmo de nossas construções identitárias. A esse respeito nos diz Aracele Torres (2013):

As sociedades contemporâneas podem ser definidas, entre outras coisas, por sua relação com a tecnologia digital. Os homens do nosso tempo têm transformado seus hábitos, sua linguagem, suas relações sociais, em decorrência do uso dessa tecnologia, portanto, ela é um dos elementos que têm contribuído para construir as nossas identidades. Por ser tão onipresente hoje nas nossas vidas, a tecnologia digital se torna um elemento importante para a compreensão das sociedades atuais. (TORRES, 2013, p. 2)

Estabelecemos, desta forma, os limites dentro dos quais pretendemos desenvolver este capítulo: *Cidadania, Educação e Tecnologias*, cujo ponto de problematização pode ser estabelecido a partir de uma relação de inclusão e exclusão dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

CIDADANIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA

A análise dos documentos oficiais que visam estabelecer as metas e expectativas em relação ao ensino de história, a saber a Base Nacional Comum Curricular em âmbito federal e o Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias, com abrangência estadual, revelam uma distância

preocupante em relação ao desempenho efetivo no ambiente escolar. Não se trata somente de uma dificuldade em articular teoria e prática, que realmente se faz presente no processo educacional, mas principalmente, aponta para falhas nas etapas de concepção de estratégias bem como para expectativas equivocadas em relação ao saber historiográfico baseados em concepções ultrapassadas que perpetuam a centralidade de determinadas narrativas em detrimento de outras.

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental pelo ministro da educação Mendonça Filho e pelo presidente da república Michel Temer, depois de aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. O objetivo do documento é ser a diretriz oficial que guiará a formulação de currículos no ensino brasileiro tanto nas instituições públicas quanto privadas. É importante pontuar que a BNCC do Ensino Médio³³ se encontra atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação e a homologação, por enquanto, corresponde ao texto que contempla somente a educação infantil e fundamental. O objetivo da BNCC é servir de referência obrigatória para a construção de currículos dos estados e municípios.

O documento se anuncia logo na introdução como uma continuidade em relação ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB³⁴ e busca fundamentar esse alinhamento citando o artigo 1º dessa lei:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

É possível perceber que o artigo em questão busca somente definir o que é abrangido pela educação e os espaços nos quais se espera que ela seja desenvolvida sem entretanto detalhar seus princípios e finalidades em conformidade com os pressupostos de um estado democrático, que serão especificados somente a partir

³³ A proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, referente ao Ensino Médio encontra-se disponível para download no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 10/06/2018.

³⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10/06/2018.

dos artigos 2º e 3º da LDB onde é possível notar a ocorrência de termos bastante significativos para a presente dissertação mas que não aparecem na introdução da BNCC:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996).

O vídeo de apresentação da BNCC faz referência à Constituição de 1988 ao mencionar a educação a serviço do “Pleno desenvolvimento da pessoa” e “Preparo para o exercício da cidadania” e “Qualificação para o trabalho” e apoia a resolução na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ao recorrer ao pacto interfederativo com o objetivo de “estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos”. Menciona ainda o Plano Nacional da Educação que em 2014 reafirmava a necessidade de “estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e criação de uma Base Nacional que orientasse os currículos de todas as unidades da Federação. Enfatiza ainda que a Base está sendo desenvolvida democraticamente com o envolvimento de educadores e da sociedade e que pretende promover a equidade, formação integral para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Visando problematizar os princípios norteadores e os desdobramentos da implantação da BNCC Aguiar e Dourado (2018) organizaram avaliações e críticas no

livro *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, cujas reflexões representam um bom contraponto aos objetivos anunciados pela BNCC uma vez que conta com textos críticos elaborados por especialistas da área da educação.

A leitura de Aguiar e Dourado permite desconstruir a narrativa do governo de que a BNCC foi amplamente discutida ao fazer referência ao pedido de vistas das conselheiras do Conselho Nacional de Educação – CNE, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar motivado pela insatisfação das conselheiras em relação à maneira apressada pela qual a proposta foi aprovada em nítida atitude de desconsideração às observações de discordância emitida por membros do CNE que não poderiam ter sido lidas e analisadas no curto período entre seu encaminhamento e a versão final do documento.

Além do repúdio à verticalidade das decisões, a BNCC também foi criticada por excluir o Ensino Médio contrariando assim a legislação que o prevê nos limites da educação básica.

Em relação à sua estrutura, a BNCC para o ensino fundamental está organizada em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área de conhecimento possui suas competências específicas de área que explicitam como as dez competências gerais, previstas na introdução do documento, se expressam nessas áreas.



BRASIL, Ministério da Educação do. *Guia de Leitura da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017, p.4

No caso das Ciências Humanas, que engloba História e Geografia, existem as chamadas competências específicas do componente das quais achamos importante citar os itens 2 e 7 que fazem direta referência à tecnologia e as expectativas a ela relacionadas:

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2017, p.355)

O item 2, conforme é possível observar, atribui à análise do mundo digital a possibilidade de intervenção em situações do cotidiano e posicionamento diante de problemas do mundo contemporâneo, já o item 7 aponta as tecnologias digitais de

informação e comunicação como uma das formas de desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal. Nota-se, portanto, o reconhecimento do potencial tecnológico não só como estratégia para a aquisição de conhecimentos específicos do mundo, mas também como agente de uma formação crítica.

As competências específicas do componente de História (assim como dos demais componentes) são desenvolvidas a partir de um conjunto de habilidades. Essas habilidades por sua vez, são relacionadas aos conteúdos, processos e conceitos denominados na base de objetos de conhecimento.

Para organizar os objetos de conhecimento foram criadas as chamadas unidades temáticas. Tal forma de organização foi disposta em tabelas conforme exemplificado na imagem a seguir que faz referência a uma unidade temática do 9º ano³⁵:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação

BRASIL, Ministério da Educação do. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017, p.428.

HABILIDADES
<p>(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>

BRASIL, Ministério da Educação do. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017, p.429.

³⁵ No documento da BNCC o campo “Habilidades” encontra-se ao lado do campo “Objetos de Conhecimento” em formato de tabela. Optamos em posicioná-lo abaixo em nosso texto, somente para permitir melhor visualização.

A cada habilidade corresponde um código alfanumérico que busca informar a Etapa de Ensino, ano a que se refere a habilidade, componente curricular e posição da habilidade na numeração sequencial (sem que isso signifique, de acordo com o material, a hierarquização das habilidades por seu grau de importância):



BRASIL, Ministério da Educação do. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017, p.26

Para o ensino de história no ensino fundamental, estão previstas sete competências específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando

a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017 p.400)

Além de estabelecer ambiciosas metas ao propor não só sua utilização, mas também a produção e avaliação das tecnologias digitais de informação e comunicação, o item 7 das competências específicas de história no ensino fundamental reafirma posicionamentos e expectativas em relação à tecnologia que aparecem em outros momentos ao longo da BNCC como é o caso do item 5 das competências da educação básica como um todo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9)

Ou na proposta da BNCC para o ensino médio (ainda que separada de maneira questionável do restante da educação básica), nas competências específicas e habilidades das ciências humanas e sociais:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. BRASIL, 2017, p.560)

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros,

de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (BRASIL, 2017, p.561)

A partir desses itens é possível afirmar que a própria BNCC, pelo menos num nível teórico, reconhece a importância do uso da tecnologia no âmbito educacional de uma maneira não meramente instrumental, mas como agente de reafirmação de valores cidadãos ao fazer referências à seu uso relacionado a termos particularmente significativos como protagonismo, vida coletiva, uso crítico e reflexivo além de ético, elementos necessários à existência de um Estado democrático. As formas como essa percepção sobre a importância de um uso não meramente instrumental das tecnologias se converterá em ações e posicionamentos críticos em sala de aula não parece ainda totalmente esclarecida, mas o aspecto merece atenção.

O dia 06 de março de 2018 foi definido como o “Dia D” – Dia Nacional de Discussão da BNCC, com a proposta de iniciar a mobilização sobre a implementação da base nas secretarias de educação municipais e estaduais com material elaborado pela organização não governamental Movimento pela Base.³⁶

O material elaborado para o “Dia D” chama atenção para seu excessivo dirigismo, evidenciado entre outras formas por um roteiro *guiado*³⁷ de atividades apresentado como uma proposta de trabalho para as escolas no Dia D:

³⁶ Em seu site oficial, a ONG Movimento pela Base apresenta-se como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”. A relação que se estabelece entre governo, o conselho e o movimento não são descritas entretanto, de maneira direta. Ao analisarmos, por exemplo, o “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular -Um guia feito por gestores, para gestores” disponível para download no site, é possível notar na parte inferior do site além dos logos das associações civis sem fins lucrativos como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), os logotipos do Ministério da Educação e do Governo Federal. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10/06/2018.

ABERTURA

ATIVIDADE 1 A BNCC E A NOSSA REDE/ESCOLA

TEMPO PREVISTO  40 min

O propósito desta atividade inicial é apresentar a BNCC e suas principais implicações para a educação.

PASSO 1  30 min

Fala do secretário(a), diretor(a) e/ou coordenador(a) pedagógico:

Este é o momento de destacar a relevância da BNCC, fazer um resgate de seu processo de construção e de seus objetivos e estrutura.

➤ [ACESSE A APRESENTAÇÃO EM PPT AQUI](#)

PASSO 2  10 min

Acesse e navegue pela estrutura da BNCC

➤ [ACESSE AQUI](#)

DICAS:

- 1 Não deixe de mencionar que todos da rede/escola, sobretudo os professores, serão envolvidos e ouvidos no processo de implementação.
- 2 Reserve um tempo para perguntas e não deixe de responder a nenhuma dúvida. Se não souber a resposta, anote o nome de quem perguntou e mande a resposta depois.

BRASIL, Ministério da Educação do. *Roteiro guiado dia nacional de discussão sobre a BNCC*. Brasília, 2018, p.5

Na atividade de abertura conforme exemplificado na imagem, vemos por exemplo que o conteúdo da fala do Diretor ou Coordenador não só conta com instruções bastante precisas, como tem um tempo pré-definido além de uma apresentação de slides para seguir.

AQUECIMENTO

ATIVIDADE 2 QUE CIDADÃOS QUEREMOS FORMAR NA ESCOLA?

TEMPO PREVISTO **30 min.** O propósito desta atividade é sensibilizar os educadores para que percebam qual o papel da BNCC na construção da sociedade do futuro.

PEÇA AOS EDUCADORES QUE PENSEM E COMENTEM SOBRE ESTES TRÊS PONTOS:

1. Como gostariam que fossem as pessoas de seu município daqui a 20 anos?

Faça intervenções para que qualifiquem as respostas:
Por exemplo, se falarem em cidadãos críticos, pergunte: o que é ser cidadão crítico na sociedade?

2. O que deve ser proporcionado hoje às crianças e jovens para que cheguem a ser esses cidadãos que queremos?

Novamente, faça intervenções nas respostas para qualificá-las. Peça exemplos.

3. Como a BNCC, no contexto da escola, pode ajudar na formação dos cidadãos e da sociedade que queremos?

A discussão deve caminhar para a conclusão de que a BNCC não resolverá todos os problemas nem a escola pode se responsabilizar por tudo, mas é preciso problematizar: O que cabe a nós educadores? Podemos constituir uma escola que corresponda aos desejos de uma vida melhor?

DICAS DE RESPOSTAS PROVÁVEIS

- Que respeitem a diversidade;
- Conscientes de seus direitos e deveres;
- Que valorizem a educação;
- Ética e honestos.

- Educação de qualidade para todos;
- Oferta de trabalho;
- Relações marcadas pela ética e respeito;
- Parceria entre família e escola.

- Promover maior equidade na educação;
- Retornar a PPP;
- Estruturar os painéis de debate;
- Trazer temas interessantes para os estudantes.

INTRODUÇÃO | ROTEIRO DE  ATIVIDADES EXTRAS

BRASIL, Ministério da Educação do. *Roteiro guiado dia nacional de discussão sobre a BNCC*. Brasília, 2018, p.6.

Já na atividade 2: Que cidadãos queremos formar na escola? podemos notar que a linguagem selecionada no roteiro para comunicação com os educadores responsáveis pela condução das atividades, aparece no imperativo, *Peça aos educadores que pensem e comentem sobre estes três pontos, direcionada aos condutores da atividade, Faça intervenções para que qualifiquem as respostas* o que provoca (ou deveria provocar ao menos), um desconforto entre profissionais que atuam no sentido de educar para a autonomia.

A atividade segue oferecendo ainda dicas de respostas prováveis além de estabelecer apenas 30 minutos para um debate proposto a partir de uma questão de tamanha complexidade.

Através desses dois exemplos, dentre tantos outros possíveis presentes no roteiro, buscamos demonstrar que a análise do material permite distinguir uma atitude que aponta num sentido vertical de tomada de decisões que contraditoriamente ao mesmo tempo em que propõe debates e questões que remetam à cidadania, revelam que os propósitos desses debates são somente de procurar enaltecer e criar uma imagem positiva da BNCC junto aos educadores.

Tal dirigismo detalhista, entretanto, não representa uma regra quanto a condução de todos os aspectos da BNCC, como pode ser constatado no item 7 das competências específicas de história que deixa muitas dúvidas ao propor algo tão avançado e complexo como produção de tecnologia e mobilização de criticidade e ética em diferentes grupos sociais sem especificar claramente seus objetivos e sem disponibilizar um roteiro sobre as maneiras pelas quais isso pode ser adaptado para o ensino fundamental de um modo generalizado, uma vez que as turmas dos primeiros anos de ensino fundamental não atingiram sequer a etapa das operações formais.³⁸ Também omite o tipo de recursos a serem utilizados, ponto este bastante delicado, uma vez, que de acordo com Grossi (2013) as ações para inclusão digital ainda são insuficientes, e a questão social encontra-se diretamente ligada à exclusão digital:

Portanto, na sociedade em rede, altamente tecnológica, surge uma nova desigualdade: a digital que de acordo com Santos (2006) no Brasil as causas da desigualdade digital são as mesmas que fazem do país um dos líderes no ranking mundial em termos de desigualdade social, concentração de renda e persistência do latifúndio, surgindo os excluídos digitais. Como a desigualdade social favorece a exclusão digital e, esta por sua vez reforça a desigualdade social, é preciso uma nova postura e um novo olhar por parte do governo para diminuir o quadro perverso da desigualdade brasileira. É preciso se apropriar das TDICs, através de programas de inclusão digital que permitam ao cidadão perceber-se como parte deste mundo tecnológico. (GROSSI, 2013, p. 71)

³⁸ De acordo com a teoria de Jean Piaget descrita em *Epistemologia Genética* (1971) as crianças tornam-se aptas a utilizar o que ele denomina de pensamento formal somente a partir dos 12 anos que é quando atingem a capacidade de formular esquemas conceituais abstratos. Na fase anterior, denominada período das operações concretas (na qual estão inseridos os alunos do 2º ao 7º ano do ensino fundamental) ainda existe a necessidade de associar o pensamento a objetos e situações passíveis de serem manipulados de maneira concreta. Assim sendo, seria extremamente problemático para profissionais da área da educação realizarem um trabalho mobilizando competências de dois campos tão diversos como a tecnologia e valores morais (apesar de ambos situarem-se no âmbito das abstrações que boa parte dos alunos ainda não dominam) sem receberem instruções mais detalhadas e precisas além de uma formação adequada.

Isso nos permite vislumbrar dificuldades de implantação da BNCC, especialmente nas escolas públicas, cujos resultados das avaliações nacionais e estaduais apontam para uma situação de defasagem e baixo rendimento. É importante observarmos que de maneira alguma ao mencionar tais avaliações tomamos seus resultados como um parâmetro confiável para nossa análise uma vez que seus critérios estão baseados somente em resultados objetivos e desconsideram o contexto social e as necessidades específicas de cada comunidade escolar. Somente achamos oportuno apontar que as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas são reconhecidas e representam um consenso entre entidades governamentais, educadores e alunos ainda que suas causas e possíveis soluções sejam motivo de extrema discordância que constantemente levam especialistas da área da educação a manifestarem repúdio em relação às decisões tomadas pelo Estado.

É possível notar que, a despeito das detalhadas instruções e da pouca participação efetiva dos educadores e da sociedade em geral, existe uma preocupação em cercar a resolução de legitimidade ao remeter tanto a legislação quanto a instituições educacionais. Audiências e processos de consulta pública foram feitos, mas o dirigismo presente no processo parece atropelar a efetiva participação e, sobretudo, a consideração dos efeitos de uma participação, ainda que restrita. A impressão predominante é de uma aura de legitimidade, não exatamente confirmada na efetividade do processo, desde os debates até as audiências e a preparação dos “guias”.

Percebemos desta forma, conforme já mencionamos em nosso primeiro capítulo, que uma vez que os conceitos de cidadania não podem ser descartados, eles sofrem uma apropriação, e através de um jogo de palavras que reveste práticas questionáveis com um verniz de legitimidade, esvaziam-se seus sentidos tornando arbitrariedades senão aceitas pelo menos toleradas.

Feitas tais considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular que se propõe a estabelecer em âmbito federal um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica, passamos a analisar Currículo do Estado de São Paulo e o conteúdo do material oferecido pela Secretaria Estadual de

Educação “São Paulo Faz Escola”,³⁹ implementado no estado em 2008 e tornado obrigatório em 2010, buscando estabelecer suas correlações com a BNCC bem como refletir acerca de princípios e objetivos estabelecidos para a educação estadual pública no Estado de São Paulo que impactam diretamente na realidade escolar tomada como base para o presente estudo.

De maneira similar à BNCC, o material da Secretaria Estadual da Educação, também está organizado de maneira a relacionar os conteúdos ao desenvolvimento de determinadas habilidades. A noção de competências também se faz presente através de uma proposta de organização do currículo voltado à articulação das disciplinas e conteúdos ao que se espera que o aluno aprenda ao longo dos anos.

Outro ponto em comum com a Base Nacional, é a referência constante à aspectos educacionais democráticos que visam a formação crítica voltada à participação social:

Assim, os estudantes devem desenvolver um posicionamento crítico frente aos problemas que afetam a vida social, reconhecendo o diálogo como ponto de partida fundamental para a tomada de decisões coletivas. Por conta de nossa formação sócio-histórica, dá-se especial ênfase à questão da identidade: no que se relaciona ao universo social mais amplo da nacionalidade, como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características fundamentais do Brasil (sociais, materiais e culturais) e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações. Cabe salientar que essa perspectiva considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade.

Além desse aspecto, o educando deverá ser capaz de refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, cuidando para preservá-lo e assumindo posturas e atitudes de intervenção solidária na sociedade, visando à conquista de níveis elevados de qualidade de vida para si e para o conjunto dos cidadãos. (SÃO PAULO, 2008, p.30)

A política de implantação do material, de maneira semelhante ao ocorrido no processo de elaboração da BNCC, contradiz, entretanto, os pressupostos anunciados no texto. De acordo com Almeida Neto e Ciampi (2015):

³⁹ Para nossa análise selecionamos o Caderno do Professor e do Aluno referentes ao 2º e 3º anos do Ensino Médio uma vez que são justamente esses que estão sendo vistos e/ou retomados junto aos alunos com os quais desenvolvemos nossa proposta prática de trabalho detalhada no 4º Capítulo.

Observou-se, no período de sua implementação, que não houve consulta aos sujeitos diretamente envolvidos nas atividades escolares – professores, alunos, diretores e coordenadores da rede pública estadual –, e, sim, a consultores, que elaboraram essa proposta curricular sob encomenda. Com efeito, no início do ano letivo de 2008, as escolas públicas estaduais foram surpreendidas com a notícia de que, doravante, deveriam seguir a nova proposta curricular que se materializava no Jornal do Aluno: São Paulo Faz Escola – Edição Especial da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b), distribuído aos alunos da rede. Num segundo e num terceiro momento, outros materiais didáticos na forma de fascículo foram entregues a professores e alunos, de modo a normatizar, organizar e unificar suas ações pedagógicas. (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p.197).

Notamos dessa forma uma atitude de imposição, sem abertura ao diálogo e sem envolvimento da comunidade escolar, maior afetada pela promoção das novas políticas. Salientamos também a ausência de uma apresentação adequada da proposta conforme apontado pelos autores que surpreendeu as escolas públicas sendo divulgada num primeiro momento, em publicação distribuída aos alunos.

A insistência em pautar as práticas educativas a partir da ênfase nas habilidades e competências implica muitas vezes em um esforço extra no sentido de aliar o conteúdo previsto nos cadernos “São Paulo faz Escola” para cada ano/série às atividades um tanto vagas que compõem o material situação agravada pela priorização estabelecida para as competências de leitura e escrita que por sua vez, acabam conduzindo os componentes de matemática e língua portuguesa ao topo de uma escala de valores fazendo com que os docentes das demais disciplinas sejam por muitas vezes pressionados a atuar mais como coadjuvantes para o desenvolvimento de tais habilidades do que propriamente dentro dos objetivos de específicos de seus próprios componentes, contrassenso que inverte os princípios básicos da educação que deveria ser voltada à formação holística do indivíduo mas entretanto, passa a ser focada em atingir metas estabelecidas de acordo com o desempenho em avaliações externas padronizadas. Nas palavras de Ciampi et al. (2009):

Denominamos “aparente contradição” o discurso que faz conviver uma postura centralizadora, na definição das políticas públicas para a educação por meio do Estado, e uma descentralização no seu papel de executor, delegando aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de

os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da “comunidade aprendente” (CIAMPI et al., 2009, p.368)

Em tal cenário vemos que o Estado transfere parte considerável de sua responsabilidade na execução das políticas educacionais para a comunidade escolar que passa a ser cobrada pelos objetivos que outrora cabiam ao poder executivo através da imposição de práticas de controle que vão sendo aplicadas de maneira autoritária a partir da estrutura hierárquica.

Em relação à cidadania especificamente, observamos que o material referente ao 2º ano do ensino médio busca contemplar em grande parte a questão das revoluções burguesas que proporcionaram a ascensão das concepções modernas acerca de direitos. Já no conteúdo previsto para o 3º ano é possível notar um esforço considerável de aliar as práticas neocolonialistas às teorias raciais do século XIX o que mostra uma preocupação com a reflexão sobre questões raciais. Finalmente citamos o conteúdo referente às duas grandes guerras, onde primeiramente há ênfase nas consequências da corrida armamentista e o novo potencial das armas de destruição que ocasionou um número assustador de mortes até então nunca observado onde através de uma proposta de análise de tabelas espera-se que o aluno seja capaz de constatar a ampliação da violência e perdas humanas e o momento após a Segunda Guerra Mundial que apresenta como consequência direta a Declaração dos Direitos Humanos como uma reação direta aos horrores cometidos durante a guerra⁴⁰.

Assim podemos inferir que, apesar de não se furtarem às questões sobre violações e direitos humanos, essas discussões se fazem atreladas à uma concepção tradicionalmente eurocêntrica do estudo de história que prioriza a análise dos fatos tomando o continente europeu como ponto de partida o que coloca o educador diante de dois problemas. Primeiramente, torna o estudo de temas como história e cultura de matriz africana e Indígena, por exemplo, como apêndices secundários, algo extremamente problemático uma vez que tais assuntos não só ampliam conhecimentos históricos, mas também abrem novos espaços para a reafirmação de

⁴⁰ Citamos os conteúdos do 2º e 3º anos do Ensino Médio como exemplo, por serem justamente os conteúdos previstos para serem trabalhados com os alunos que desenvolveram as atividades relacionadas ao produto final.

identidades e valorização da diversidade tão caros ao desenvolvimento de atividades educativas que visem a construção da cidadania. Em segundo lugar, reafirma uma concepção de direito e cidadania surgida no contexto europeu estabelecendo tal concepção como uma espécie de parâmetro avaliativo de desenvolvimento o que leva um entendimento particular de que tais valores possam ser atrelados a uma espécie de escala linear de progresso que além de infundada, reafirma os europeus no topo de uma hierarquia de valores.

ALÉM DE SIMPLES USUÁRIOS DAS TECNOLOGIAS

A partir da análise da base e do currículo do Estado de São Paulo, notamos uma concepção predominantemente instrumental da tecnologia, voltada à uma formação de usuários que dominem habilidades para um uso adequado dos recursos disponíveis mas que, entretanto, não oferece propostas concretas de como esse processo poderia ser conduzido.

Considerando a dimensão prática prevista no desenvolvimento das dissertações do mestrado profissional, articulamos a dimensão crítica deste estudo à proposição de uma ferramenta ao mesmo tempo próxima ao cotidiano dos estudantes e desafiadora, nas relações com os conceitos da área de história, sobretudo os conceitos relacionados à esfera política discutidos ao longo destas reflexões. Dessa forma nossa proposta é realizar uma inversão desta concepção de simples usuário buscando fazer com que os alunos participem, de alguma forma, da elaboração dessa ferramenta ao menos nos conceitos e linguagens.

A opção por um produto final elaborado em formato de aplicativo para celular busca contemplar tais questões e está atrelada a uma ideia ou percepção de inevitabilidade da presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano. A essa presença permanente de dispositivos que reconfiguram relações em nosso cotidiano somam-se indagações, angústias e entusiasmos para os quais ainda não possuímos um arcabouço teórico que proporcione condições de elaboração de respostas amplamente adequadas ou suficientes.

Ao educador cabe ponderar todas essas variáveis, munido de cautela e sem, entretanto, fechar-se a essa infinidade de possibilidades, uma vez que a nova configuração mediada por esses dispositivos em constante mudança se impôs de

maneira permanente, amparada por um contexto de globalização econômica e em certa medida cultural que não reconhece fronteiras que inibam seu avanço o que torna imperativa a apropriação dessas tecnologias para, junto com elas, produzir autonomia e estimular o senso crítico. Sobre esse papel das tecnologias de informação na atualidade, escreve Torres⁴¹ (2013):

Isso quer dizer que a história hoje também acontece no ambiente do *software*, no ambiente virtual da internet, espaço que 34% da população mundial tem utilizado para se socializar, fazer política, produzir conteúdo, etc., enfim, deixando rastros de sua memória. Esse ambiente, longe de ser não-real por causa de sua condição de virtualidade, está construindo parte da realidade de muitos indivíduos ao redor do mundo. Diversas pessoas de diversas regiões do mundo têm inventado seu cotidiano através do contato constante com a internet. Há quem afirme, por exemplo, que a cultura que está se formando em função do uso da internet, não seria uma simples cultura particular, mas a nossa nova forma de cultura (Lévy, 2004). Certo ou não, o que sabemos é que o ambiente da rede tem desempenhado um papel importante na constituição das nossas identidades. (TORRES, 2013, p. 2)

Uma vez que a tecnologia ultrapassa uma função meramente instrumental e passa a redefinir práticas sociais e construções identitárias, torna-se praticamente impossível esquivar-se de uma reflexão acerca de suas potencialidades. Não se trata mais de aceitar ou não o seu uso, trata-se de buscar meios para que a sua utilização seja condizente com valores humanos essenciais e que não atentem de nenhuma forma contra a integridade ou contra a convivência pacífica dos indivíduos em sociedade. Trata-se de buscar corrigir a inversão promovida por um sistema pautado em artificialismos curriculares onde o indivíduo deixa de ser o sujeito e passa a ser um instrumento treinado para atingir competências e habilidades dentro de uma concepção estritamente pragmática, trata-se enfim de apropriar-se das tecnologias, subordinando seu uso para atingir os objetivos educacionais previstos na constituição como promoção da criticidade, autonomia de pensamento, criatividade responsável e que permitam romper com as barreiras de uma formação tecnicista para atender exclusivamente as necessidades do mercado de trabalho.

⁴¹ Ao pesquisarmos o site consultado por Torres em 2013, podemos constatar que o número de usuários de internet no mundo saltou de 34% para 54,4% em dezembro de 2017, crescimento este que corrobora as colocações da autora sobre a importância da virtualidade na construção da realidade de muitos indivíduos. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 11/07/2018.

A tecnologia ao ampliar o alcance das possibilidades de interação humana desnudou contradições e problemas que já estavam presentes na sociedade brasileira. Não queremos afirmar com isso que ela é isenta da responsabilidade de intensificação desses conflitos, já que os potencializa graças à sua velocidade, alcance e atuação sobre os hábitos de consumo e sociabilidade, mas somente apontar o equívoco de estabelecê-la como responsável pelas atuais mazelas modernas o que seria subverter a causa por uma de suas consequências desconsiderando todo o processo histórico que desencadeou essas contradições. A esse respeito são oportunas as palavras de Bauman (2011):

Os aparelhos eletrônicos respondem a uma necessidade que não criaram; o máximo que fizeram foi torná-la mais aguda e evidente, por colocarem ao alcance de todos, e de modo sedutor, os meios de satisfazê-la sem exigir qualquer esforço maior que apertar algumas teclas.(BAUMAN, 2011, cap.2)

Baquero, Baquero e Morais (2016) apontam para uma constatação semelhante ao analisar o emprego da internet como ferramenta de exercício político pelos jovens:

A utilização constante da internet pelos jovens e as mobilizações políticas na forma de protesto, utilizando tanto ferramentas digitais quanto demonstrações presenciais, parecem desmentir o estereótipo tradicional sobre a apatia e o desinteresse político dos jovens hoje. Entretanto, tais iniciativas, em nossa opinião, da mesma forma que no passado, parecem não afetar estruturalmente o grau de engajamento político da juventude, conduzindo-os da movimentação das ruas para a política institucionalizada – eleições, política partidária, plataformas e capacidade de negociar que, ao contrário, tem se mantido basicamente inerte.

É essa postura de desmobilização e desmotivação dos jovens que geralmente se institucionaliza após surtos de participação, que compromete o fortalecimento democrático em longo prazo, produzindo, ao mesmo tempo, hostilidade e conformismo político (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2016, p.5).

Ou seja, reconhece o potencial dos recursos digitais no sentido de desconstruir um ideal de apatia ao apontar o uso da internet pelos jovens como forma de participação política, mas ao mesmo tempo reconhece que tais ferramentas, por si, são incapazes de transformar uma estrutura determinada por práticas e valores historicamente institucionalizados.

É necessário também reconhecer a limitação de seu alcance uma vez que de acordo com Baquero, Baquero e Morais (2016) a internet oferece para sociedades de massa uma influência poderosa para os jovens que reflete em seu processo de socialização. Desta forma é possível confirmar sua importância em relação ao processo de socialização política e conseqüentemente construção de identidades. Entretanto, existe o obstáculo da distância entre esta mobilização que emerge nesse ambiente e as esferas governamentais onde são tomadas as decisões:

A mobilização via internet tem sido utilizada principalmente pelos jovens e tem se constituído em um mecanismo complementar ou como substituto da participação política convencional. Movimentos sociais catalisados pelas redes digitais são indicadores de expectativas de informação e preferências da juventude. No entanto, o que parece estar ausente são as conexões entre a juventude que demanda relações de comunicação autônomas e expressivas e as instituições governamentais que determinam as políticas públicas (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2016).

Outra contradição apresentada em relação à socialização nos ambientes virtuais é que ela acaba por minar aspectos necessários ao desenvolvimento dos vínculos sociais ao filtrar aspectos desagradáveis, porém, constituintes das relações humanas conforme nos mostra Bauman (2011):

Fazer contato com o olhar, reconhecendo a proximidade física de outro ser humano, parece perda de tempo: sinaliza a necessidade de gastar uma parcela do tempo precioso, mas horrivelmente escasso, em mergulhos profundos (coisa que a exploração de profundidades certamente exigiria); uma decisão que poderia interromper ou impedir o surfe por tantas outras superfícies não menos – e talvez muito mais – convidativas (BAUMAN, 2011, cap.4).

E prossegue mais adiante:

Para um jovem, o principal atrativo do mundo virtual é a ausência de contradições e objetivos conflitantes que rondam a vida off-line. O mundo on-line, por outro lado, cria uma multiplicação infinita de possibilidades de contatos plausíveis e factíveis (BAUMAN, 2011, cap.4)

Partindo das análises dos autores acerca das perspectivas do uso da tecnologia no campo das práticas políticas de cidadania, podemos afirmar que a despeito de possuírem um enorme potencial, justamente por proporcionarem canais de informação e de debate mais eficientes e inclusivos, não devem presumir um

significado em si mesmas mas sim a partir de seu potencial em proporcionar benefícios e desenvolvimento à sociedade. Em outras palavras, é necessário rejeitar a ideia de reificação que condiciona a formação dos sujeitos para uma adequação às tecnologias reposicionando a tecnologia a serviço das necessidades humanas e não o contrário.

Retomando os pontos centrais de nosso trabalho, práticas políticas e de cidadania, é possível afirmar que os desafios impostos às práticas democráticas constantemente ameaçadas por práticas neoliberais que cerceiam as prerrogativas do Estado soberano em detrimento de interesses corporativos, adquirem uma nova dimensão ao serem transportados para o universo virtual, onde a velocidade de informações e a impressão da existência de regras diferentes do mundo “real” promovem uma situação de maior liberdade e relativizam a percepção das consequências advindas do desprezo pelos princípios elementares de um Estado democrático.

NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS

A reconfiguração das interações sociais promovida pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTDICs) pode ter como consequência um conflito geracional frequentemente manifesto pela aceitação irrestrita dos mais jovens e as reticências dos mais velhos que vêm com desconfiança as mudanças desencadeadas por esse processo.

Sobre esses diferentes pontos de vista, o autor Marc Prensky cunhou os populares termos *nativos digitais* e *imigrantes digitais*. De acordo com Prensky (2001), os nativos digitais seriam os indivíduos que nasceram após essa reconfiguração da realidade pelas novas tecnologias e que estariam portanto, habituados a ambientes repletos de equipamentos como computadores, telefones celulares, tablets, jogos eletrônicos e afins o que teria feito com que esses aparatos se tornassem parte integral de suas vidas e como consequência seu uso é naturalizado para essas pessoas que os utilizam de maneira instintiva e sem dificuldades.

Os imigrantes digitais, seriam por sua vez, os indivíduos nascidos num período anterior a esse advento das tecnologias de informação e por terem crescido numa realidade diversa teriam agora que se esforçar para adaptarem-se às exigências atuais. A escolha do termo *imigrantes* faz referência ao estrangeiro que ao chegar em

um local desconhecido precisa se ajustar o que inclui a aprendizagem de um novo idioma. Por analogia, por mais que ele seja capaz de utilizar esse idioma para sua comunicação, dificilmente conseguirá abandonar o sotaque que o lembrará de suas origens.

Tal lógica incide sobre uma hierarquia de transmissão do saber, ao diminuir a relevância da experiência dos membros mais velhos da comunidade. O conhecimento pode ser adquirido de uma maneira mais direta e interativa sem a necessidade de intermediações, as novas tecnologias estimulam seus usuários a explorarem livremente para descobrir as formas de funcionamento ao invés de aguardar passivamente por suas instruções de uso. Tal ideia de conflitos geracionais vem endossada também por Bauman (2011):

As discrepâncias entre “nós” (os mais velhos) e “eles” (os mais novos) não nos parecem mais corresponder a uma fase passageira e irritante, que tenderá fatalmente a se dissipar e a desaparecer à medida que eles amadureçam para as realidades da vida. Os jovens sem dúvida vão permanecer; eles são irrevogáveis.

A consequência disso é que jovens e velhos tendem a se perceber mutuamente com um misto de incompreensão e mal-entendido. Os mais velhos temem que os recém-chegados ao mundo acabem estragando e destruindo a “normalidade” que conhecem e lhes parece confortável e decente, mas que custaram tanto a construir e preservar com carinho; os mais jovens, ao contrário, têm uma enorme urgência de consertar o que os mais velhos estragaram (BAUMAN, 2011, cap. 3).

É simples prever que tal mudança hierárquica poderá refletir em forma de conflitos no ambiente educacional, uma vez que desvela uma situação controversa com a qual a educação vem sendo confrontada nos últimos tempos: a permanência de traços de uma educação centrada na autoridade docente e disciplina que inibiam as possibilidades de questionamento dos temas estudados e cuja base remonta ao paradigma educacional do século XIX. Atualmente este modelo é confrontado permanentemente tanto por pressupostos pedagógicos mais atualizados que preconizam a autonomia discente quanto pelos próprios alunos cujas expectativas se harmonizam aos estímulos e desafios contemporâneos.

Apesar de reconhecermos a validade dos termos cunhados por Prensky, enquanto conceitualização importante para pensarmos os conflitos advindos do uso da tecnologia por diferentes gerações, acreditamos ser necessário rever essa simplificação que contrapõe nativos e imigrantes de uma maneira maniqueísta, pois

deixa de contemplar alguns pontos importantes para uma melhor compreensão destas questões. Ao buscar identificar as causas do declínio da educação nos Estados Unidos, Prensky (2001) atribui todas as falhas desse sistema educacional ao conflito entre nativos e imigrantes digitais:

[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova. (PRENSKY, 2001)

Dessa forma, observamos com certo incômodo as afirmações do autor por consideramos problemática e tendenciosa⁴² sua avaliação de uma questão tão complexa quanto o declínio educacional de todo um país e creditá-lo a um único fator, além de uma carência de dados empíricos que melhor elucidem o cenário de crise do que qual ele parte para estabelecer seus diagnósticos.

Além disso, o conceito de nativos digitais deixa implícita uma ideia de indivíduos plenamente inseridos no mundo digital, mas ao realizarmos uma análise mais crítica é possível afirmar que a familiaridade com tais equipamentos não reflete necessariamente uma destreza técnica uma vez que os locais de acesso (especialmente entre os jovens em idade escolar) raramente ultrapassam as redes sociais e jogos on-line e não é, portanto, convertida em conhecimento.

Temos, portanto, uma situação de submissão e dependência tecnológica já que ao mesmo tempo em que as pessoas vão se tornando gradualmente mais dependentes do uso das comodidades e praticidades oferecidas pelos recursos tecnológicos, não desenvolvem em contrapartida o conhecimento dos mecanismos de seu funcionamento, situação essa que, ao permanecer ou mesmo se ampliar, tende a perpetuar de modo aparentemente contraditório uma situação de exclusão social, conforme veremos adiante.

Existe ainda uma resistência em relação à rapidez e aos neologismos característicos dos meios virtuais que poderiam originar um sentimento de impaciência diante das demandas do mundo real que impõem outros ritmos e

⁴² Ahamos relevante informar que Marc Prensky além de escritor e especialista em educação e tecnologia é também fundador da empresa Game2train especializada no desenvolvimento de *games* educativos uma vez que atua simultaneamente em dois campos onde as concepções de educação adquirem concepções diversas (e por vezes contraditórias) a saber, como objeto de estudo e pesquisa e ao mesmo tempo como nicho de atuação corporativa, situação essa com potencial para surgimento de um conflito de interesses.

aptidões como pré-requisitos para a aprendizagem, como por exemplo, as habilidades de leitura e escrita.

Pediatras e terapeutas da fundação *Heart of England* do Serviço Nacional de Saúde da Inglaterra afirmam que as crianças da nova geração, por já nascerem em um mundo digital, estão tendo dificuldades em segurar um lápis uma vez que ao passarem parte considerável de seu tempo interagindo com equipamentos eletrônicos deixam de potencializar suficientemente os músculos dos dedos através de atividades comuns às crianças de gerações anteriores como empilhar blocos, puxar e esticar brinquedos⁴³.

Por outro lado, desde o início dos anos 2000 existe a constatação de que os jovens vem desenvolvendo uma agilidade inédita dos polegares a partir do fortalecimento de sua musculatura ocasionado pelo manuseio precoce de joysticks, consoles de videogames, teclados de computadores e uso de aparelhos celulares conforme apontado pelo estudo realizado na universidade britânica de Warwick, sob o comando de uma catedrática em ciência moderna, doutora Sadie Plant⁴⁴. Mais recentemente cientistas da Universidade de Fribourg e do Instituto Federal Suíço de Tecnologia de Zurique, na Suíça apontaram para a relação entre o uso de smartphones⁴⁵ e o aumento das respostas cerebrais desencadeadas pela estimulação dos polegares que teria desencadeado possibilidades de alteração de funcionamento do cérebro.

O aplicativo *Whatsapp* também provoca interpretações ambíguas. O tempo destinado ao seu uso, segundo seus críticos, poderia ser utilizado em atividades mais proveitosas como a leitura por exemplo. Há aqueles que observam, entretanto, que os jovens escrevem e leem muito mais atualmente devido justamente a seu interesse despertado por recursos como o *Whatsapp*, conforme sinalizado pelo historiador Leandro Karnal em entrevista concedida ao jornal NH⁴⁶:

⁴³ Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2018/feb/25/children-struggle-to-hold-pencils-due-to-too-much-tech-doctors-say>. Acesso em: 02/05/2018.

⁴⁴ Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,novas-tecnologias-mudam-o-dedo-polegar,20020401p58847>. Acesso em: 02/05/2018.

⁴⁵ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/joel-renno/smartphone-modifica-o-mapa-cerebral/>. Acesso em: 02/05/2018.

⁴⁶ Entrevista publicada em 29 de julho de 2016. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2016/07/noticias/regiao/370325-os-jovens-de-hoje-leem-muito-mais-do-que-voce-e-eu-textos-ruins-e-verdade.html. Acesso em: 11/06/2018.

... os alunos, provavelmente os jovens de hoje, leem mais do que você e eu. Porque eles vivem no celular 24 horas por dia trocando e lendo mensagens. Vai dizer, mas são textos ruins. É verdade, mas leem o dia todo. Eles se expressam o dia todo. Talvez eles tenham dificuldade em entender uma oração subordinada longa de um período barroco, por exemplo. Mas eu sou otimista porque existe hoje uma capilarização do conhecimento. (KARNAL, 2016)

Com essas reflexões pretendemos apontar para uma necessidade de pensar o papel e as potencialidades das novas tecnologias a partir de múltiplas perspectivas tendo a cautela de encontrar um meio termo entre o entusiasmo excessivo e o desprezo por uma ferramenta com considerável potencial de contribuição no processo formativo dos jovens.

É necessário ainda considerar a importância do ambiente virtual como um construtor ou um estímulo à discussão de identidades que funciona como uma espécie de laboratório no qual os jovens podem experimentar de uma maneira mais fluída, informal e por vezes anônima seus primeiros contatos com um debate público, tendo a oportunidade de expor seus pontos de vista e construir gradualmente um posicionamento perante as questões coletivas.

A construção de identidades no ambiente virtual também pode ser analisada a partir da adaptação de relações sociais primordiais para a convivência em grupo nesse novo contexto. É o que ocorre com o simbolismo que envolve o conceito de *curtidas*, neologismo que faz referência ao ato de demonstrar uma reação positiva em relação às postagens realizadas pelos usuários da rede social *Facebook* aos quais determinado indivíduo está conectado.

Em última instância, receber *curtidas* significa uma forma de validação social de aceitação e aprovação, sentimentos tão poderosos para a psique humana que atingem a mesma região do cérebro responsável pela sensação de recompensa quando comemos um chocolate por exemplo.⁴⁷

Não podemos deixar ainda de abordar a questão da capitalização das *curtidas*, que utilizam a popularidade virtual como meio e/ou fim para atividades que visem a obtenção de ganhos financeiros ou sofra uma apropriação por determinadas personalidades como meio de legitimação em campos de saber para os quais podem

⁴⁷ <https://super.abril.com.br/comportamento/ganhar-likes-no-facebook-ativa-a-mesma-area-no-cerebro-que-comer-chocolate/>. Acesso em: 11/05/2018.

ou não possuir especialização, mas que muitas vezes visem repisar antes argumentos ideológicos do que propriamente científicos.

No caso dos adolescentes, isso se torna ainda mais perigoso, considerando-se a necessidade emocional de aprovação social que os mobiliza, seja em relação a curtidas em si seja em relação aos padrões de consumo que fomenta.

Curtir um determinado conteúdo, dada a importância da esfera virtual no mundo contemporâneo, não representa somente a expressão de concordância com o teor de sua mensagem, mas algo muito maior num plano simbólico pois constrói e reafirma vínculos além de promover sentimentos como empatia, apoio e aceitação. O rápido ato de curtir publicações, ao adquirir o status de validação do indivíduo perante o grupo, também representa um indício de como se dão as relações atualmente, uma vez que reafirma a efemeridade das relações e interações humanas.

TECNOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À PRÁTICA DOCENTE

Ao professor da disciplina de história não cabe somente a reflexão a partir de um ponto de vista pedagógico. É necessário que além dos cuidados necessários a um educador leve-se também em conta as armadilhas e especificidades com as quais a tecnologia desafia o ofício de historiador.

A tecnologia trouxe, com suas facilidades e soluções, novos problemas e desafios. Da preocupação com a escassez das fontes, agora temos que trabalhar com a gestão do excesso. Assim as propostas de atividades com fontes em sala de aula requerem um criterioso plano de seleção para que não nos percamos em uma espécie de labirinto de *hiperlinks* cujo significado seria, de acordo com Cerasoli (2015, p.2) “elos possíveis entre os conteúdos a partir do sistema de hipertextos (Hypertext Transfer Protocol ou HTTP) e das imprevisíveis origens que cada conteúdo pode ter na internet descentralizada” que levam a tantos lugares e despertam tantas novas possibilidades que no final deixam a impressão de não termos avançado efetivamente para lugar algum. Sobre essa sensação de superficialidade diz Cruz (2008):

Nessa realidade, a cognição não realiza mergulho no plano da criação de sentidos, já que fica presa a uma exploração contínua e

ininterrupta de todas as informações que podem ser acessadas e isso obsta à própria força de problematização e estranhamento que os textos poderiam provocar. O problema é que o fascínio pelo excesso de informações satura o intervalo necessário à virtualização e à criação de outras atualizações. (CRUZ, 2008, p.4)

A abundância de informações torna-se assim responsável pela criação de uma superficialidade de interpretação e captação de sentidos. As informações são rápidas e efêmeras e a velocidade dita um determinado ritmo ao processo do conhecimento que cria um sentimento de expectativa constante pela próxima novidade e por consequência provoca impaciência diante de informações que desafiem com processos mais complexos que requeiram a mobilização de habilidades cognitivas mais elaboradas.

O excesso não atua em prol de uma ampliação do conhecimento, mas acaba contribuindo para um sentimento de saturação que tem por consequência uma reação acrítica a este conteúdo:

Conhecida por ter um repositório inesgotável, a web dispõe de milhões de megabytes de informação, inclusive aquelas informações que se prestam apenas à reprodução dos padrões de embotamento político e de passividade intelectual (CRUZ, 2008, p. 8)

Tais questões que envolvem o uso da tecnologia impactam diretamente na prática do professor-historiador e sua credibilidade passa a ser constantemente posta à prova. A recusa do profissional em dar respostas fechadas e definitivas provoca as mesmas reações de impaciência demonstradas diante de informações mais complexas e muitas vezes é interpretada como insegurança ou mesmo falta de domínio do conteúdo.

O objetivo de promover condições que estimulem a criticidade discente que deve nortear as práticas do professor-historiador, requer uma postura ética de renúncia a qualquer pretensão de “verdade” apontando somente novos caminhos que não encerrem a discussão, mas que levem a novas direções, num processo marcado pela complexidade e protagonismo dos sujeitos em relação ao próprio processo de aprendizagem.

Uma importante marca do contemporâneo é a fluidez que pauta os mais diferentes aspectos da vida humana tais como laços, trabalho, percepção do tempo, valores e expectativas, na qual a pluralidade de experiências e narrativas

desconstroem as ilusões totalizantes e de racionalidade que moldaram o pensamento do século XIX, criando um espaço onde coexistem práticas discrepantes que mesclam velhos e novos paradigmas e disputas que muitas vezes resultam em apropriações desastradas e mal-intencionadas do saber histórico.

Nessas condições, observamos a ascensão em meios digitais de figuras oportunistas que em troca de algumas *curtidas* e popularidade instantânea não se recusam a fornecer as respostas prontas que os historiadores em respeito a seu compromisso com os princípios científicos preconizados pela historiografia jamais fariam. Numa fórmula já um tanto repetida, vemos, por exemplo, sites e *youtubers* numa oratória raivosa afirmando “verdades históricas” apoiados em fontes inexistentes ou demasiado embaraçosas para serem citadas adequadamente, proferindo frases de efeito para alimentar a rebeldia juvenil como “Aprenda a calar a boca do seu professor comunista!” ou “10 mentiras que seu professor de história contou e você sempre acreditou”⁴⁸.

Assim, com um forte apelo à contestação própria da idade aliada a um problema de defasagem em habilidades de leitura e interpretação de dados e informações básicos tanto por parte dos autores dos vídeos como de seus telespectadores, tais vídeos vão ganhando atenção e confiança para prosseguir em seu desserviço. Sobre essa abundância de informações que têm como consequência uma falta de capacidade crítica de interpretação, são ilustrativas as palavras de Bauman (2011):

A massa de conhecimento acumulado se tornou o epítome da desordem e do caos. Todos os recursos ortodoxos de organização utilizáveis – classificação por relevância temática, atribuição de importância, necessidades que determinam a utilidade e autoridades que determinam o valor – sucumbiram, foram tragados e diluídos no acúmulo de informações, como se atraídos por misterioso buraco negro cósmico. A massa torna todos os conteúdos uniformes e igualmente entediante. Nessa massa, pode-se dizer que todas as peças de informação fluem com o mesmo peso específico; e, para as pessoas a quem se recusou o direito de reivindicar uma expertise segundo seu próprio juízo, mas que são agredidas pelo fluxo de expertises contraditórias, não há um meio óbvio, para não dizer infalível, de separar o joio do trigo (BAUMAN, 2011, cap.25).

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtoCXHKunHA>. Acesso em: 10/06/2018.
<https://spotniks.com/10-mentiras-que-seu-professor-de-historia-contou-e-voce-sempre-acreditou> Acesso em: 10/06/2018.

Acreditamos que os equívocos decorrentes da dificuldade em superar práticas e expectativas ultrapassadas em relação às possibilidades do estudo de história, tomadas dentro dessa perspectiva como simples memorização de fatos narrados a partir de pontos de vista arbitrários, não são exclusividade dos meios de comunicação que reproduzem de maneira calculada e interessada, o senso comum. Tais ideias ainda repercutem fortemente em ambientes nos quais já deveriam ter sido superadas.

Ao condicionar o saber histórico a uma busca pela “verdade”, a tradição acadêmica contribuiu para a criação e consolidação um sistema de ensino que necessita de modelos universalizantes e de certezas para justificar sua própria existência.

Apesar de obsoleto, esse padrão segue fortemente arraigado nas práticas educacionais que partem de um equivocado pressuposto da existência de objetivos únicos e bem delimitados. Tal prática desconsidera a importância do caminho, da construção desse determinado saber que muitas vezes ultrapassa as expectativas iniciais e que se convertem em experiências muito mais ricas para os envolvidos no processo. Sobre isso Delgado e Ferreira (2013) afirmam em sua reflexão acerca da história do tempo presente:

A história ensinada nas escolas de maneira geral tem como diretriz fornecer uma orientação única, linear. Enfim, deseja-se propor uma visão do conhecimento histórico de maneira muitas vezes naturalizada, sem atentar para a dimensão da própria construção desse conhecimento e das diferentes interpretações possíveis de serem apresentadas, inclusive nos manuais escolares (DELGADO; FERREIRA, 2013)

Esse modelo tradicional atribui aos educadores uma autoridade que reforça uma estrutura vertical de poder. Nesta dinâmica o professor é alçado à uma posição de superioridade onde não é permitida qualquer forma de contestação às suas escolhas de abordagem do conteúdo o que apresenta uma potencialidade para conflitos uma vez que as novas gerações habituadas a relações sociais e familiares mais horizontais e pautadas prioritariamente pelo diálogo tendem a rejeitar formas mais autoritárias de convívio.

Neste ponto é relevante observar que o professor precisa procurar estratégias para lidar com um comportamento muitas vezes contraditório de seus alunos: ao mesmo tempo que almejam novas práticas por viverem numa realidade onde as

tecnologias ditam um ritmo veloz e fluido, eles anseiam por respostas prontas, imediatas e definitivas. Em certo sentido, esse comportamento é reforçado tanto por uma cultura escolar fortemente apoiada em assertivas e conteúdos estabelecidos, que ainda se impõe no ambiente escolar, quanto pelo convívio diário com ferramentas tecnológicas que oferecem o conforto de uma solução rápida, uma resposta ao alcance de um “click”. Dessa forma, acostumados a tais práticas mais voltadas à rapidez ou fluidez das respostas, nas quais importa mais passar para a próxima pergunta do que desfrutar a satisfação da resposta, é possível que não cultivem a paciência para lidar com as provocações que réplicas mais complexas possam vir a suscitar.

Ao considerarmos uma das premissas mais elementares da historiografia, a saber, o fato do olhar do historiador indagar o passado, a partir de uma questão presente, temos a imposição de uma reflexão sobre como a contemporaneidade afeta a maneira pela qual interpretamos a história.

Assim, não parece ser suficiente olhar o ensino de história a partir de uma simples relação binária ou antagônica entre tecnologia e educação. É necessário considerar, além disso, as especificidades de nosso tempo histórico para que possamos adaptar nossas práticas e conceber novas possibilidades.

O historiador habituado a um minucioso trabalho com as fontes observa uma mudança de sua lógica, pois seu trabalho textual tradicionalmente pautado pela linearidade passa a ser reconfigurado pelas possibilidades do hiperlink, em uma experiência totalmente nova com a leitura, que deixa de ser centrada no texto e passa a ser centrada no indivíduo. Mudança essa que leva Roger Chartier (1998) a afirmar que a hipertextualidade proporcionada pelas novas tecnologias proporcionaria a realização de uma aspiração humana muito antiga: a circulação universal de informações que permitissem a formação e divulgação de juízos e opiniões, proporcionando assim uma situação de igualdade no campo de discussão comum:

Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade. As Luzes, que pensavam que Gutenberg tinha propiciado aos homens uma promessa de universal, cultivavam um modo de utopia. Elas imaginavam poder, a partir das práticas privadas de cada um, construir um espaço de intercâmbio crítico das ideias e opiniões. O sonho de Kant era que cada um fosse ao mesmo tempo leitor e autor, que emitisse juízos sobre as instituições de seu tempo, quaisquer que

elas fossem e que, ao mesmo tempo, pudesse refletir sobre o juízo emitido pelos outros. Aquilo que outrora só era permitido pela comunicação manuscrita ou a circulação dos impressos encontra hoje um suporte poderoso com o texto eletrônico (CHARTIER, 1998, p.134).

A ascensão do texto eletrônico de acordo com Lucchesi (2014), reflete-se em novas formas de interação entre o texto e o leitor:

Na transição do analógico para o digital, como muito antes a passagem da tradição oral para uma tradição alfabética, criam-se novas formas de expressar e dispersar informações. Emergem desse caldo novas formas de escrever e ler. Debate-se o futuro do livro. Acompanha-se o surgimento de novas linguagens, tanto as de programação (HTML, por exemplo), mais invisíveis ao usuário comum de internet, quanto a largamente compartilhada linguagem informática, que não é nem verbal, nem oral, mas icônica (no Brasil ou no Japão, a imagem de cesta de lixo, de um envelope ou de uma lupa em um computador querem dizer a mesma coisa). Vemos o surgimento de novas possibilidades narrativas, menos lineares e mais hipertextuais, que intensificam potencial do virtual e podem abusar do audiovisual. (LUCCHESI, 2014)

Ao transformar, portanto, a relação do indivíduo com o texto, a tecnologia abre possibilidades para explorar novas maneiras de escrever e estudar história que desafiam as concepções lineares mais tradicionais uma vez que um mesmo texto abordado por sujeitos diferentes, abre possibilidades de leituras que se desdobram nos mais diferentes sentidos ditadas de acordo com as subjetividades daquele que o lê.

EXCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA

A reflexão acerca das novas perspectivas do uso da tecnologia necessita de uma contextualização social onde a questão norteadora deve ser formulada em torno da contradição entre acesso e exclusão. Para melhor dimensionar tais questões é necessário analisar a distância presente entre a cidadania substantiva e formal que interfere nas políticas educacionais.⁴⁹

⁴⁹ Cidadania formal é aquela assegurada pela Constituição Nacional na forma de lei enquanto que a cidadania substantiva é aquela realmente praticada.

Tal preocupação legítima se faz presente na apresentação do próprio currículo de ciências humanas do Estado de São Paulo que faz referência direta a dois pontos fundamentais em nossa pesquisa: A questão do acesso aos bens materiais e culturais necessários à inclusão social e ao papel da tecnologia nesse contexto:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2008, p.8)

Assim, ao tomarmos a análise das taxas de analfabetismo x analfabetismo funcional apontadas por Grossi, Costa e Santos (2013) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2011, é possível notar que apesar dos índices de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade terem recuado 1,1% em relação a 2009, a taxa de analfabetismo funcional não refletiu esse dado positivo tendo inclusive apresentado um pequeno aumento de 0,01% em relação a 2009. Dessa forma indagamos sobre a efetividade das ações postas em prática pelo poder público no sentido de corrigir os problemas relacionados à qualidade da educação uma vez que as informações divulgadas de uma maneira desconectada do contexto geral que promovem uma interpretação positiva de uma situação que na verdade não apresentou nenhum avanço, sugerem antes motivações de caráter político do que propriamente uma disposição real de diminuir a situação de exclusão. Tal contradição reflete-se igualmente na questão da inclusão digital onde apesar de muitas vezes haver oferta de equipamentos tecnológicos educacionais, não existem propostas palpáveis para que realmente ocorra a apropriação deste saber o que tem como consequência novos desdobramentos da situação de exclusão de acordo com Grossi, Costa e Santos (2013):

A era atual, caracterizada pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), tem promovido transformações em diversos setores da sociedade, gerando uma recente realidade social marcada pelas novas formas de dominação, desigualdades e exclusões. De acordo com Castells (2003), nesta nova sociedade

denominada sociedade em rede, usuários são os principais produtores da tecnologia, adaptando-a a seus usos e valores e acabando por transformá-la.

Portanto, na sociedade em rede, altamente tecnológica, surge uma nova desigualdade: a digital que de acordo com Santos (2006) no Brasil as causas da desigualdade digital são as mesmas que fazem do país um dos líderes no ranking mundial em termos de desigualdade social, concentração de renda e persistência do latifúndio, surgindo os excluídos digitais (GROSSI; COSTA; SANTOS, 2013).

A experiência com o ensino de História no ensino fundamental e médio na escola pública estadual Maria Aparecida Pinto da Cunha localizada no bairro Parque das Nações, região periférica do município de Indaiatuba – São Paulo, é bastante rica no sentido de permitir a percepção de que o debate sobre tecnologia e educação não deve ficar restrito a uma dimensão que enfoque apenas as mudanças e o embate de gerações mas deve estar atrelado a um contexto mais amplo que permita uma reflexão de impacto social, o que ao considerarmos a realidade brasileira, sabemos ser impossível fazê-lo sem considerar uma aguda e persistente desigualdade social.

Na comunidade em questão, é possível notar que, apesar de existir ampla aceitação e familiaridade com as tecnologias, seu acesso é restrito tanto no ambiente doméstico quanto no escolar. A maioria dos alunos possui telefones celulares, mas com acesso limitado à internet, condicionado à disponibilidade de créditos através do sistema pré-pago. Especialmente dentre os alunos do ensino fundamental II é comum frequentarem *lan houses* para jogar o que revela ao mesmo tempo afinidade com a tecnologia e a ausência de computadores pessoais em casa.

É relevante também apontar que há uma espécie de dissociação entre a tecnologia e a educação no universo desses jovens. Mesmo os alunos que possuem acesso a computadores doméstico, demonstram pouca familiaridade com seu uso para fins de pesquisas ou estudo. A tecnologia vem neste caso figurada como uma das principais fontes de lazer, o que faz bastante sentido quando consideramos as escassas opções oferecidas no bairro.

Na escola há um laboratório de informática que, apesar de ser tratado de maneira bastante zelosa, não possui um número de máquinas adequado para o número de alunos que compõe cada sala de aula. Além disso, há muito tempo não recebe manutenção ou troca de mobiliário (o que causa desconforto aos alunos, pois as cadeiras estão em péssimo estado), constantemente tem seu funcionamento afetado por problemas de superaquecimento por contar somente com ventiladores

para resfriar o ambiente, além de um problema frequente de queda de energia, provavelmente ocasionado pela sobrecarga de uma rede não projetada para tal demanda.

Partindo desta análise do micro universo escolar, é possível reafirmar a validade de alguns posicionamentos dos autores Grossi, Costa e Santos (2013) quando afirmam a relação direta entre inclusão digital e cidadania:

As TDICs necessitam ser apropriadas como mecanismos que permitam aos seus usuários melhorias de vida, transformação social, desenvolvimento econômico-cultural e formação de uma cidadania consciente, crítica e reflexiva. Assim, incluir digitalmente passa a ser incluir socialmente.

Portanto, além de proporcionar modernismo, lazer e fonte de pesquisa, as TDICs se apresentam como fonte de renda e de cidadania. Elas podem contribuir para resolver problemas de desemprego, misérias e desigualdades sociais. (GROSSI; COSTA; SANTOS, 2013)

A partir do ponto de vista dos autores, da vivência como educadora em uma escola de pública estadual do interior de São Paulo e da observação da importância da tecnologia na sociedade moderna, é possível inferir que a questão da inclusão digital além de ser extremamente importante precisa ser ressignificada a partir de práticas e objetivos que estejam voltados não somente ao domínio técnico de tais modernas ferramentas mas principalmente como estratégia de enfrentamento do problema da desigualdade social e seus efeitos perversos sobre as tentativas de se atingir de fato, um estado democrático.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO FINAL:

DEMANDAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

Atualmente os educadores lidam com adversidades tipicamente contemporâneas no desenvolvimento de suas práticas uma vez que enquanto os alunos são todos nativos digitais, os professores são em sua maioria imigrantes digitais o que levou o tradicional conflito de gerações a uma nova dimensão.

Ao mesmo tempo em que lida com os usuais desafios que envolvem a prática docente ainda fortemente influenciada por um ultrapassado modelo positivista, o professor enfrenta as exigências de adequação a um novo contexto ao qual seus alunos, por sua vez, já se encontram plenamente familiarizados.

Assim, parece-nos necessário repensar estratégias que permitam trabalhar os conteúdos previstos tradicionalmente de uma maneira inovadora, de modo a envolver os alunos no próprio processo de aprendizagem e de maneira a estimular através do uso de ferramentas tecnológicas um protagonismo discente reposicionando os alunos como agentes e não mais como meros espectadores.

Essas foram as premissas que levaram à opção por um produto final que tivesse uma interação com recursos tecnológicos. A proposta inicial de elaboração de um glossário, mesmo que desenvolvido colaborativamente, não teria o mesmo alcance se disponibilizada num meio impresso mais tradicional. O objetivo era proporcionar a aproximação de um vocabulário político a realidade dos alunos e para isso era necessário não somente uma ferramenta com a qual estivessem habituados, mas também com a qual tivessem afinidade.

É necessário, entretanto, frear o entusiasmo excessivo que oferece a tecnologia como uma solução mágica para todos os problemas que envolvem nosso sistema educacional, uma vez que sem uma cuidadosa intermediação de professores, embasados em princípios pedagógicos, as tecnologias não são capazes de contribuir sozinhas para a apreensão dos conteúdos previstos. Além disso temos que ter em mente que o aumento da disponibilidade de equipamentos, não ocorre de maneira igualitária e, portanto, parte considerável da população ainda se encontra às margens

do acesso à tecnologia de uma maneira geral.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO FINAL

O produto final é um dicionário interativo de termos políticos com uma linguagem simples e acessível. Sua premissa fundamental é dialogar diretamente com o universo conceitual dos alunos, eliminando as lacunas, termos excessivamente técnicos e a necessidade de intermediários que acreditamos representarem um obstáculo ao protagonismo juvenil tão importante para o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

É importante observar nesse ponto o que se entende por produto. Em nosso caso especificamente, apesar de propormos um aplicativo, não o colocamos como objeto de nossa avaliação final dessa experiência educacional. Primeiramente por termos a consciência de que um aplicativo em si é uma ferramenta de caráter técnico, algo corriqueiro, e o simples fato de criá-lo e fazê-lo funcionar nos aparelhos dos alunos, apesar de ser inegavelmente uma experiência interessante de aprendizagem, não teria somente por si a possibilidade de mobilizar os conceitos que desejamos atingir com nossa proposta.

O que nos interessa ao propormos a confecção do aplicativo é o percurso que se inicia ao colocarmos os alunos como produtores de conhecimento e deixá-los gradualmente construir estratégias que os permitam colocarem-se na posição de definidores dos conceitos que até pouco tempo não somente lhes eram estranhos como também não lhes causavam muito interesse. Em outras palavras, não almejamos criar um aplicativo impecável do ponto de vista técnico, mas sim um aplicativo que reflita uma construção de conhecimentos realizada pelos próprios discentes e que reflita de alguma forma a expressão de diferentes subjetividades, linguagens e visões de mundo mobilizadas em torno de um objetivo comum.

Apesar de termos ciência de que a educação para a cidadania deve permear toda a formação escolar independentemente da faixa etária, decidimos elaborar um produto destinado aos alunos do ensino médio, justamente por estarem vivendo no limite entre a infância e a idade adulta numa fase onde seu repertório de conhecimentos já encontra-se, ao menos teoricamente, ampliado pela vivência escolar permitindo-o refletir sobre a realidade de uma maneira que ultrapasse os

limites de sua comunidade, compreendendo a si mesmos como parte de algo maior e mais complexo.

Em relação à elaboração dos verbetes, foram propostas atividades didáticas que buscam aliar sua produção ao conteúdo de História referente ao segundo e terceiro ano do ensino médio, considerando-se o recorte temporal respectivamente nos períodos denominados “Idade Moderna” e “Idade Contemporânea” como capazes de oferecer diversas oportunidades de reflexão acerca da questão do surgimento do conceito de indivíduo a partir do advento do Estado moderno, bem como a Declaração dos Direitos Humanos como consequência das duas Grandes Guerras do século XX.

O próximo passo foi estabelecido por uma série de conversas informais com os próprios alunos. Após uma explicação sucinta dos objetivos do projeto e as ideias iniciais de como pretendíamos desenvolvê-lo enfatizando que seria algo direcionado totalmente a eles e que, portanto, eles deveriam dizer o que achavam necessário conter nesse aplicativo.

De maneira geral, uma das ideias que surgiu com maior frequência foi a da importância da imagem, algo que até então não fazia parte do projeto inicialmente idealizado como algo restrito ao textual. As novas demandas impostas pela tecnologia reconfiguraram as premissas do projeto. A importância da experiência visual para alunos inseridos em maior ou menor medida num universo tecnológico não pode ser descartada.

Delineava-se assim o primeiro obstáculo prático. Como trabalhar a questão de imagens? Como funciona a política de direitos autorais? Seria uma solução buscar somente imagens declaradamente de domínio público ou, conforme sugerido pela minha orientadora, ir pedindo autorização de uso conforme a seleção fosse sendo elaborada? Temos ainda a questão dos limites de linguagem de um produto educacional, desenvolvido dentro de pressupostos acadêmicos e direcionado a um público consumidor de textos e imagens elaborados numa linguagem excessivamente informal, que requerem muito tato para se encaixar dentro da proposta. A preocupação sobre a questão dos limites seria imperativa nesta etapa de produção.

A sondagem com os estudantes foi importante em diversos aspectos. Apontaram ainda, além da questão da imagem, que sons ou músicas acabam por cansá-los facilmente e seria melhor que não houvesse nenhum recurso de som. Sobre as funcionalidades, disseram não gostarem de listas por acharem cansativas e, portanto, consideram opções de busca como item fundamental.

Através de pesquisas, descobrimos ser mais interessante desenvolver o aplicativo para o sistema operacional *Android* por uma questão de custos, uma vez que a empresa *Apple* cobra valores mensais para que o aplicativo fique disponível para *download* em sua *store*, inviabilizando, assim, seu uso para aparelhos *iPhone*.

Também tivemos contato com a ferramenta utilizada para o desenvolvimento do aplicativo, disponível gratuitamente no site do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT): A *Thunkable.com*⁵⁰ desenvolvida com base no *App Inventor* do MIT mas com maior oferta de recursos e disponibilizada gratuitamente inclusive para fins comerciais, com a qual começamos a desenvolver os primeiros esboços do aplicativo⁵¹. O ponto positivo fundamental da *Thunkable.com* é que ela fornece um modelo pronto no qual é possível adicionar funcionalidades sem a necessidade de conhecer mais tecnicamente as linguagens de programação.

Para uma melhor compreensão da interface e do funcionamento do produto, disponibilizamos anexos que melhor ilustram o caminho percorrido. A tela principal (anexo 1) apresenta uma lista dos termos e uma ferramenta de busca, o filtro de busca (anexo 2) oferece a possibilidade de localizar o termo a partir de uma palavra chave, os verbetes (anexo 3) apresentam uma definição do termo, além de uma imagem associada ao assunto elaborada pelos alunos (anexo 4) e possui ainda um botão com

⁵⁰ A ferramenta Thunkable oferece ao usuário uma interface visual que permite a criação de aplicativos Android a partir da opção drag-and-drop (clique e arrastar). Desta forma, ao mesmo tempo que oferece recursos sofisticados com o potencial de atrair programadores com maior conhecimento, também pode ser utilizada por pessoas sem muita experiência com programação. A partir de seu componente denominado *Design* é possível criar a interface de usuário a partir da inclusão de funcionalidades diversas, inclusive interativas como por exemplo o Google Maps. O Thunkable não necessita de downloads pois funciona diretamente da nuvem e, portanto, seus testes são realizados em tempo real e as suas atualizações ocorrem de maneira imediata. Após Fonte: <https://tekzoom.com.br> acesso em: 01/05/2018.

⁵¹ Acreditamos relevante informar que em 6 de junho de 2018, a empresa anunciou o lançamento da plataforma "*Thunkable X*", a qual passou a trazer a vantagem de um desenvolvimento único e compatível com ambas as plataformas Android e iOS. Porém, além da inviabilidade da manutenção do aplicativo na plataforma iOS descrita acima, também foi decidido manter o aplicativo na plataforma original *Thunkable* por dois outros motivos: (I) não existe uma forma de migrar aplicativos da plataforma original para a nova plataforma, exigindo, portanto, um novo desenvolvimento desde o início na nova plataforma; (II) a nova plataforma ainda não possui todos os módulos que existem na plataforma original.

A ferramenta *Thunkable* disponibiliza gratuitamente vídeos explicativos a fim de introduzir o básico da ferramenta para que qualquer pessoa, mesmo sem conhecimento técnico, possa acessá-la com a intenção de analisar a viabilidade de construir o próprio aplicativo. Tais vídeos mostram a criação completa de aplicativos básicos para ser possível ver na prática o quão intuitiva a criação do aplicativo pode ser através da ferramenta.

O mesmo site disponibiliza também uma vasta documentação de ajuda *online* com a explicação de cada elemento da ferramenta para auxiliar no aprendizado bem como para tirar dúvidas.

Existe ainda um *forum* muito ativo disponibilizado na comunidade *Thunkable* onde pode-se esclarecer dúvidas referenciando discussões anteriores retornadas por um sistema de busca ou mesmo dando início a um novo tópico de discussão.

a funcionalidade “legislação” que permite relacionar o conteúdo à lei pertinente a partir de um redirecionamento a uma nova tela (anexo 5).

Em relação ao processo de desenvolvimento, disponibilizamos dois anexos (anexos 6 e 7) contendo imagens dos dois principais módulos da interface da ferramenta – *Designer* e *Blocks* enquanto o aplicativo ainda estava sendo desenvolvido. O aplicativo foi desenvolvido originalmente em inglês, mas também é possível desenvolver na ferramenta em português.

Através do módulo “Designer”, pode-se adicionar os componentes (tais como botões, caixas de texto etc.) que serão necessários para cada tela do aplicativo. A ferramenta permite arrastar os componentes selecionados para dentro da tela de um *smartphone* virtual que é apresentado pela própria ferramenta. Nesta mesma tela, é possível acomodar os componentes dentro da tela do *smartphone* virtual apenas arrastando os componentes adicionados afim de deixá-los na disposição desejada. O Anexo 6 mostra como toda a parte visual da tela principal (*Screen1*) foi criada desde as cores e tamanhos de fontes até a definição da disposição da lista dos termos.

Depois da definição da parte visual da tela principal, o próximo passo foi definir a lógica da tela. Ao clicar no botão “Blocks” na barra de menu da ferramenta, mudamos da perspectiva de desenho para a perspectiva de lógica.

Através do módulo “Blocks”, pode-se definir o funcionamento da tela. O anexo 7 mostra como é possível criar blocos de lógica referenciando a lista dos termos anteriormente criada no módulo de “Designer”. Sendo assim, podemos definir que quando a tela principal é carregada, o aplicativo precisa carregar a lista dos termos com as palavras definidas nos blocos. Da mesma forma, criamos blocos para definirmos que quando um item da lista de termos é selecionado, o aplicativo irá carregar uma nova tela (*Screen2*) passando o valor selecionado da lista como referência. Seguindo o mesmo tipo de procedimento, as outras duas telas do aplicativo foram criadas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta da atividade a ser desenvolvida junto aos alunos do 3^a ano do ensino médio foi apresentada à direção em formato de um projeto pedagógico e foi aceito com receptividade apenas com a ressalva de que para um melhor aproveitamento, ficasse restrito somente a uma turma.

A seleção do material teve como principal critério a utilização do que já estava disponível na própria escola uma vez que já tínhamos conhecimento das dificuldades em adquirir novos materiais devido às restrições orçamentárias. Dessa forma, limitamos basicamente nossas atividades ao uso dos recursos da sala de informática, livros didáticos, e eventualmente, aparelhos celulares dos próprios alunos.

Para que os alunos, melhor compreendessem a proposta, foi planejada uma aula com uma apresentação detalhada do projeto e quais eram as expectativas em relação a eles.

Também foi explicado um pouco acerca da própria Unicamp, sua estrutura física e sobre a recente iniciativa de conhecer melhor a escola pública através de programas como o ProfHistória. Na ocasião, também discutimos sobre a possibilidade de realizarmos uma visita à Universidade algo bastante distante da realidade de jovens cujo acesso a um curso superior é restrito e realizado em sua grande maioria em faculdades particulares mais acessíveis em termos de ingresso mas com indicadores de qualidade inferiores.

Um dos pontos centrais desta parte introdutória foi a ênfase em uma produção de saberes conjunta. Tradicionalmente o conhecimento difundido nas escolas públicas provém diretamente do ambiente acadêmico, espaço privilegiado de seleção e produção de informação que determina em grande parte a elaboração de material didático e conteúdo pedagógico de uma maneira vertical. A iniciativa de programas como o ProfHistória, entretanto, visam inverter essa lógica promovendo uma abertura para que o ambiente escolar tenha condições de contribuir com suas experiências e expectativas no sentido de tornar-se parte integral desse processo. É relevante observar que os alunos ficaram particularmente interessados na ideia de tornarem-se parte de uma experiência desenvolvida na academia e satisfeitos com a valorização de sua participação no processo de produção de conhecimento.

De maneira prática estabelecemos o seguinte cronograma de trabalho:

- 1ª Etapa: Realização de uma contextualização dentro das premissas da disciplina de história com a retomada de conceitos do 2º ano e conexão com os conteúdos do 3º ano
- 2ª Etapa: Organização das atividades em grupo: Definição dos verbetes a serem trabalhados em cada grupo, espaço para dúvidas e socialização de ideias e divisão de tarefas entre os membros a partir de uma proposta colaborativa.

- 3ª Etapa: Visita ao laboratório de informática para pesquisa e esboço dos memes, elaboração dos verbetes e divisão das tarefas sequenciais.
- 4ª Etapa: Socialização final dos grupos para finalização dos verbetes e dos memes.
- 5ª Etapa: Apresentação do aplicativo aos alunos com a possibilidade de instalação em seus próprios aparelhos e avaliação coletiva de resultados. A avaliação individual dos alunos foi realizada de forma processual a partir do envolvimento em cada etapa de elaboração do produto.

Em relação à questão dos conteúdos e conceitos mencionados na 1ª etapa e que fundamentam em termos históricos a atividade, é importante precisar que aspectos foram retomados. Na ocasião, foram abordados conteúdos como Revolução Francesa e Independência nos Estados Unidos como forma de pensar os valores burgueses que deram origem ao que se entende por direitos fazendo os alunos compreenderem o conceito de Cidadania como um processo que tem origem em seu tempo histórico. Em seguida, buscamos realizar o contraponto com a abrangência de tais direitos a partir de uma análise das práticas imperialistas na África e na Ásia além de uma análise da violência nas duas grandes guerras decorrentes de um avanço tecnológico bélico cujo poder de destruição levou a questionamentos chegando finalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 onde buscou-se estabelecer condições mínimas de garantia de dignidade para a existência humana que apesar de contar atualmente com x países signatários segue distante de cumprir-se de fato. Tal recorte temporal além de diretamente relacionado aos temas centrais dessa dissertação, está ligado aos conteúdos previstos para os 2º e 3º anos o que serviu para que a atividade funcionasse de maneira conjunta com o currículo e não como uma atividade complementar o que teria sido inviável se considerarmos que o Ensino Médio conta somente com 2 aulas semanais de história com duração de 50 minutos cada.

A dificuldade constatada foi a de exprimir em linguagem escrita suas impressões acerca de conteúdos previamente trabalhados em aula. Os alunos demonstraram terem compreendido satisfatoriamente um conceito, mas quando requisitados a realizar a elaboração de suas impressões através de um texto escrito, criam uma resistência difícil de transpor.

Em alguns casos foi possível constatar que eles sequer tentaram realizar a produção escrita e apesar de ter sido bastante clara em relação aos direitos autorais que envolvem qualquer tipo de publicação, inclusive aquelas disponíveis na internet,

uma simples busca no google revelou que alguns alunos haviam simplesmente copiado os conteúdos disponíveis on-line. Apesar de terem tido a oportunidade de reelaboração de seus verbetes, a estratégia não pareceu surtir muitos efeitos e alguns alunos optaram inclusive em desistir da entrega ao invés de terem de refazer o trabalho.

Tal postura levantou preocupações em relação da validade da proposta, das possibilidades de leva-la adiante, da eficácia de todo o trabalho prévio que envolvia uma contextualização teórica e definições formais dos objetivos e principalmente de sua eficácia como estratégia pedagógica relevante para trabalhar o conteúdo. Seria necessária uma nova abordagem?

Detemo-nos nesse ponto, para questionar a eficácia do atual modelo educacional que prioriza as competências de leitura e escrita uma vez que o que vem se constatando na prática é que apesar das exigências de atividades que contemplem tais habilidades em todas as disciplinas, os alunos demonstram uma grande dificuldade tanto em produzir textos quanto em interpretá-los. Salientamos aqui que a experiência em sala demonstra que não se trata de um problema de incompreensão de ideias por parte dos alunos, uma vez que em atividades que envolvem a oralidade eles são perfeitamente capazes de demonstrar compreensão e criticidade em relação aos assuntos abordados. Tais impasses figuram nas considerações de Ciampi et. al. (2009):

O predomínio do 'grafocentrismo' da proposta parece atender às urgências da escola pública, mas a leitura e a escrita não devem ser confundidas com 'a' competência das competências, como se existisse uma única competência transversal. Na realidade, há diversas competências nas áreas que favorecem o aprendizado da escrita e da leitura em situações-problemas específicas de cada campo disciplinar que, por sua vez, atendem a problemas específicos da vida humana. Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? A linguagem não é um meio para acessar o mundo, nem um fim onde o mundo só poderia ser pensando nela mesma, mas uma passagem ou ainda um jogo entre diversos vocabulários que tentam lidar com o mundo. (CIAMPI ET. AL., 2009, p. 373)

Assim como os autores, vemos o domínio da linguagem como um caminho para atingir os objetivos propostos na educação não com uma finalidade em si. Desta

forma seria necessário repensar linguagens alternativas para a proposição da reflexão sobre cidadania.

MEMES: O HUMOR COMO ESTRATÉGIA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A solução para o impasse surgiu a partir de uma premissa inicialmente despretensiosa do trabalho: Utilizar imagens apontadas pelos alunos como algo importante para seu universo de uma maneira que eles criassem sentimentos de identificação com o produto que estava sendo desenvolvido, que o enxergassem com interesse e como algo passível de apropriação e não somente como mais um material trazido pelo professor.

Chegamos então aos memes de internet, que são conteúdos que exprimem ideias geralmente através de imagens, sons, frases curtas dentre outras possibilidades e possuem potencial de se espalharem rapidamente através das redes sociais.

A partir da elaboração de memes foi possível constatar que muitos dos conceitos trabalhados em aula não só haviam sido assimilados, mas também submetidos a uma reflexão, fato perceptível a partir das opiniões e posicionamentos que foram surgindo durante a atividade. A aula destinada para pesquisa e elaboração desse material, transcorreu de maneira extremamente produtiva e agradável e os alunos surpreenderam pela velocidade com a qual foram apresentando suas ideias.

É particularmente significativo apontar para a questão da apropriação dos conceitos a partir do repertório dos alunos que buscaram significar os verbetes a partir de elementos da cultura popular amplamente conhecidos pelos brasileiros. Para melhor elucidar nossa análise, passaremos à análise de alguns exemplos:

Uma crítica à maneira pela qual o poder legislativo tem atuado, aprovando leis que beneficiam pequenos grupos sem debate popular, a partir da utilização da imagem de Tom em visível atitude sorrateira, personagem do clássico desenho animado Tom e Jerry, exibido há décadas na tv aberta e referência conhecida por várias gerações:

**poder legislativo
vendo a chance
de aprovar uma lei
que favoreça eles**



Meme 1 – Tom

A crítica ao poder Legislativo, aliás, parece ter um espaço considerável nas análises dos alunos, que se manifesta novamente em uma situação de desenho animado, Pica Pau, outro clássico famoso. Na imagem podemos ver uma situação de certo desdém pelas decisões tomadas sem que pareçam ter muito sentido ou mesmo utilidade.

os brasileiros olhando as leis que o poder legislativo aprova



Meme 2 - Pica Pau

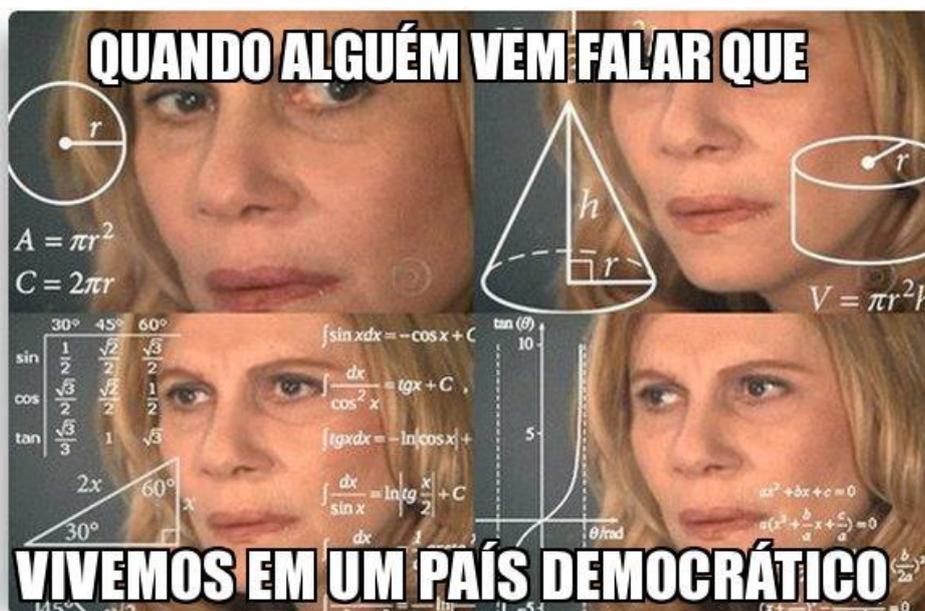
Um questionamento a respeito da existência efetiva do Estado Laico em um país que prevê oficialmente em seu calendário feriados em dias considerados santos para os praticantes da religião católica, majoritaria no país, a partir da utilização da imagem de um dos atletas mais populares da atualidade, Neymar, caído e aparentemente cobrando o juiz a respeito de uma falta recebida. É interessante observar que a expressão corporal do jogador não denota dúvida em relação ao ocorrido mas sim em relação a postura de terceiros que deveriam interferir para que o jogo ocorresse dentro das regras:



Meme 3 - Neymar

Sobre a existência de um Estado Democrático de fato, é notável que a ideia é objeto de descrédito e suspeita, manifestos na forma de complicadas equações matemáticas e na expressão de dúvida da atriz Renata Sorrah. Isso revela uma compreensão de um sentimento de distanciamento, descrédito e excessiva complexidade (ou seria proposital confusão?) que dificilmente seria expresso em um texto escrito.

Achamos particularmente relevante chamar a atenção para o uso da imagem da Sorrah em referência a sua interpretação de um papel de vilã em uma telenovela, personagem que ganhou muito destaque à época da sua exibição o que reafirma nossa ideia de apropriação e assimilação a partir do repertório cultural dos próprios alunos que não deve ser desprezado, mas transformado em estratégia de aprendizagem:



Meme 4 – Renata Sorrah

Ao contrário dos ambientes virtuais, onde a ausência de um contato direto como o interlocutor incentiva por muitas vezes, um debate agressivo que não se pauta em uma troca produtiva de ideias mas em vencer o oponente através de argumentos discutíveis, situação já abordada nos capítulos anteriores, os memes fizeram com que os alunos se sentissem a vontade para realizar uma autocrítica em relação à própria participação política reconhecendo suas limitações sem constrangimento e com humor através da referência à atriz Glória Pires convidada como comentarista em um programa de TV que fazia a cobertura da entrega do prêmio do Oscar e demonstrava nítido despreparo para a tarefa, repetindo a frase “Não sou capaz de opinar”:



Meme 5 – Glória Pires

Diante de tais exemplos somos levados a refletir hipoteticamente, sobre os resultados que teriam sido obtidos se após uma aula convencional, houéssemos simplesmente solicitado aos alunos que elaborassem uma produção de texto com os temas “O Poder Legislativo”, “Estado Laico”, “Democracia” ou mesmo “Protagonismo Juvenil”. Teríamos tido acesso a todo esse referencial que já havia sido apropriado por nossos alunos sem que nem eles mesmos o soubessem? E seguimos com nossas indagações: Se o seu conhecimento de tais assuntos fosse avaliado em uma das provas oficiais pautadas pela centralidade das competências escrita e leitora com quais resultados teríamos nos deparado? Arriscamos dizer, baseados no que foi até o momento exposto, que bastante desanimadores.

Entretanto quando oferecemos outras maneiras de expressão vemos que existem ideias bem estruturadas acerca do assunto. É claro que muitas dificuldades ainda precisam ser transpostas uma vez que os conceitos estudados a partir de uma abordagem educativa chocam-se com as interpretações do senso comum que permeiam os espaços nos quais esses jovens interagem.

Ao longo do desenvolvimento das atividades surgiram memes que reproduziram essas ideias generalizantes que com o tempo se transformam em bordões repetidos de maneira incessante e acrítica que acabam esvaziando o debate público de significado numa atitude que exprime mais resignação do que propriamente insatisfação. Esse “atalho intelectual” foi perceptível em alguns momentos onde a insatisfação apesar de real e justificável acaba sendo banalizada por recorrer a elementos desgastados que não levam o debate a lugar algum:



Meme 6 – Botão voto

Na imagem podemos notar que a mão que está a caminho para apertar o botão “votar errado” se move de maneira rápida e confiante enfatizando a ideia de que o brasileiro seria dotado de características que o levam automaticamente a fazer más escolhas quando solicitado a participar politicamente.



Meme 7 - Chico Buarque

A imagem da capa do disco “Chico Buarque de Hollanda” lançado há mais de 50 anos, foi utilizada em muitos memes, por exprimir duas reações antagônicas de maneira muito nítida. Assim como a imagem anterior, é utilizada aqui para reforçar a

ideia de que o brasileiro é incapaz de fazer escolhas políticas coerentes, sendo, portanto, o culpado pelos problemas de corrupção que atingem as esferas executivas, legislativas e judiciárias no Brasil uma vez que é ele mesmo que opta em votar nos “ladrões”.

Esse tipo de visão presente na análise dos alunos permite reafirmar a validade de alguns pressupostos historiográficos, a saber a condição de permanência de alguns fenômenos a despeito de diferentes contextos sociais nos quais se manifestam.

Se os ideias de inaptidão comumente associados a um processo de colonização inadequado produziram-se no contexto da década de 1930, no qual buscavam-se lançar bases ideológicas que respaldassem o ideário liberal ameaçado por um contexto de disputas decorrente da política nacionalista varguista, é possível constatar que a validação conferida a esse discurso tornou-se tão arraigada no senso comum que ao longo das décadas tal discurso prosseguiu sendo reiteradamente resgatado e adaptado aos novos embates nos quais se envolviam os liberais. Reveste-se de uma aparência crítica, como se suas bases fossem de fato contestadoras e promotoras de uma postura participativa e não uma mera reafirmação da suposta inaptidão do brasileiro, tendo como consequência o descrédito em relação ao processo democrático.

A aceitação irrestrita desse discurso implica na perda da dimensão protagonista e por consequência no desinteresse em acompanhar o desempenho dos políticos no exercício de suas funções prevalecendo uma atitude de conformismo uma vez que o indivíduo passa a acreditar que o responsável pela corrupção é o eleitor por eleger o corrupto e não o corrupto em si.

A partir desses dois memes é perceptível a noção de que os conceitos problematizados ao longo de nosso trabalho, a saber a apatia e a inadequação do brasileiro (singular, que segue um padrão comum a todos) em agir adequadamente nas esferas públicas, teima em repercutir na formação do ideário político mas tal constatação, longe de representar um empecilho no ambiente escolar, contribui ao apontar em direções específicas nas quais seja possível contextualizar as demandas sociais dos alunos e dessa forma ultrapassar os discursos prontos em direção a uma busca por novas estratégias e práticas docentes.

A reprodução desses conceitos manifestada nos memes não indicam uma mera reprodução passiva desses valores, refletem na verdade uma construção cidadã

que para ocorrer necessita buscar seus referenciais no coletivo e nesse mesmo espaço coletivo elaborar e expressar essa identidade cidadã. Em outras palavras, ao embate permanente de ideias os alunos respondem reelaborando esses discursos a partir da visão crítica de sua própria realidade.

Finalmente podemos observar a existência de uma visão crítica acerca da participação política nos ambientes virtuais dentre os alunos. Ao contrário de uma visão amplamente propagada dos jovens como indivíduos alienados da realidade, eles são perfeitamente capazes de perceber que muitas vezes os debates desenvolvidos nas redes sociais não estão voltados para solucionar os problemas uma vez que é feito de maneira leviana sem a criticidade necessária:



Meme 8 - Dúvida Cidadão Brasileiro

A partir da análise dos memes podemos encerrar este capítulo com a impressão de que apesar de estarem os estudantes encontrarem-se ainda em pleno processo formativo, necessitando por isso da intermediação do educador no sentido de construir conhecimentos que o permitam desenvolver uma visão da realidade além dos limites do senso comum, é necessário romper com a visão do aluno enquanto tábula rasa, passivamente aguardando para receber conhecimentos. O aluno traz para o ambiente escolar um repertório muito rico em experiências diversas além de uma visão de mundo subjetiva. Supô-lo como um ser ingênuo nesse processo, como bem nos demonstrou o protagonismo do Movimento Ocupa Escola, é um equívoco. O jovem se apropria do conteúdo desenvolvido na escola na medida que esses dialogam com seu mundo.

O 3º ANO A DA ESCOLA MARIA APPARECIDA PINTO DA CUNHA

Para melhor ilustrar nossa análise achamos relevante contar um pouco sobre alunos envolvidos no processo e as dinâmicas observadas nas aulas de história. Apesar de não podermos citar seus nomes ou adicionar suas imagens nas etapas de realização desse trabalho por questões legais e éticas, consideramos muito importante falar um pouco a respeito dos autores dos memes dada a sua grande contribuição por meio de reflexões e opiniões que deram origem ao aplicativo.

Selecionei a turma para desenvolver a atividade pois já trabalho com ela desde 2015 e achei que seria uma vantagem para o próprio trabalho proposto conhecer a maioria dos alunos há um certo tempo. Além disso ao longo desse tempo posso assumir que desenvolvi uma simpatia particular pelos alunos que me conquistaram pela criticidade e senso de humor inteligente, simpatia essa positivamente retribuída na forma de confiança e respeito apesar de nem sempre conseguir seguir meus planos de aula conforme planejado, pois se trata de alunos bastante falantes e agitados cujo comportamento chega muitas vezes a ultrapassar limites em relação à indisciplina.

A partir do desenvolvimento das atividades ficou nítida a necessidade de dar autonomia para os alunos, a despeito do caos muitas vezes instaurado a partir da

reunião de adolescentes barulhentos e cheios de assuntos extracurriculares em grupos o que levou a muitas dúvidas sobre a validade e os resultados práticos da proposta.

A partir dessa proposta flexível foi possível perceber que os grupos optaram por trabalhar de maneiras diversas.

O trio formado por M. J. e V., alunos de perfil bastante participativo optou, por exemplo, por trabalhar os verbetes atribuídos ao seu grupo, “Poder Executivo”, “Poder Legislativo” e “Poder Judiciário” em sala, elaborando os memes em grupo e dividindo entre si, a elaboração dos verbetes.

Já o grupo predominantemente masculino, formado por D. E. e M., surpreendeu positivamente, pois pouco fizeram durante as aulas e por serem bastante calados acreditei que houvessem simplesmente desistido de realizar a tarefa. Entretanto, na data limite para a entrega trouxeram tanto os verbetes como os memes prontos de casa no qual realizaram uma interessante autocrítica através do meme sobre protagonismo juvenil.

Assim, apesar das inseguranças em relação às atividades e de alguns grupos terem desistido ao longo do caminho, percebi que os alunos produziram melhor dentro do seu próprio tempo. De uma certa forma, o que pudemos constatar a partir do trabalho com o terceiro ano A e da experiência com outros terceiros em anos anteriores, não deixa de apontar para uma realidade um tanto perversa. Se os alunos do ensino médio das escolas particulares estão em sua maioria preparando-se para prestar o vestibular e para dar sequência aos estudos, o mesmo não se aplica aos alunos das escolas públicas, especialmente em regiões de periferia. A maioria dos alunos encara o último ano do ensino médio como o encerramento dos estudos (o que para a maioria é de fato verdade) e tal sentimento, aliado a um sistema que pressiona para a aprovação de alunos mesmo que esses não tenham atingido os conhecimentos necessários previstos para aquele ano/série, provocam uma desmotivação tão grande que a maioria simplesmente opta por fazer somente o mínimo (ou às vezes nem isso) para terminar o ano sem ficar retido.

Tal realidade representa um desafio ao professor que, apesar de conhecer e experimentar as dificuldades desse modelo educacional tanto quanto seus alunos, também identifica diariamente talentos, habilidades e criatividade que correm o risco de não serem jamais reconhecidos devido a um sistema que não é capaz de promover o acesso a uma educação de qualidade.

A experiência de desenvolvimento de um produto final junto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio permitiu a elaboração de algumas considerações tanto acerca da experiência em si quanto às possibilidades futuras de um trabalho sequencial com o aplicativo.

É possível afirmar que a ideia inicial de criar um aplicativo que proporcionasse um material para consulta numa linguagem acessível e significativa para os alunos, apesar de não ter sido abandonada acabou levando à uma revisão de nossos propósitos desafiando com problemas ou acenando para a importância maior de outros aspectos de sua confecção. Assim, a própria ideia de produto final foi aos poucos adquirindo uma importância secundária frente às possibilidades de trabalho que surgiram ao longo do percurso. A questão do protagonismo, das dificuldades decorrentes das defasagens de aprendizagem e inadequação das propostas tradicionais bem como as particularidades do próprio grupo de alunos demonstraram que o enfoque do produto na verdade nunca havia sido o aplicativo finalizado e sim os caminhos percorridos em sua elaboração.

As dificuldades relatadas nesse capítulo, em especial em relação às habilidades de escrita demonstraram que a insistência na mera elaboração de um glossário inevitavelmente conduziria à resultados insuficientes e não significativos para os alunos, então ao longo do percurso optamos por focar nos aspectos relativos à confecção sob pena de desperdiçarmos a oportunidade de trabalhar os conceitos de cidadania, desde o início nosso objetivo central.

Em consequência, ao considerarmos as possibilidades de dar sequência ou realizar um trabalho semelhante no futuro, achamos interessante, dado o resultado positivo, de enfatizar novamente mais a elaboração do que o produto em si. Através do retorno obtido junto aos alunos é possível observar que o aplicativo em si não causou muito impacto, o que faz sentido ao considerarmos que esses jovens possuem acesso à aplicativos muito mais sofisticados e atraentes do ponto de vista estético. O apelo da experiência foi justamente “o fazer juntos”, a possibilidade de conferir leveza e humor ao sisudo ambiente escolar e sua permanente confusão entre práticas tradicionais e modernas, entre as aspirações e à realidade que insiste em frustrar com a exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da percepção de uma visão negativa do exercício da cidadania e da construção de identidades políticas, buscamos ao longo deste estudo estruturar nossa pesquisa no sentido de problematizar as tradicionais hipóteses que estabelecem uma visão da cidadania como um conceito definido e fechado, sobre o qual existe um equivocado consenso socialmente percebido e que faz com que a cidadania seja assentada como um objetivo a ser alcançado em uma espécie de linha evolutiva, cujas etapas devem ser percorridas por todas as sociedades que pretendam atingir de fato a cidadania plena.

A aceitação acrítica desta dinâmica tem como consequência, a maior aderência de discursos que são produzidos no sentido de naturalizar as desigualdades e neutralizar as possíveis oposições, gerando uma atitude de conformismo e um sentimento de que o exercício das prerrogativas cidadãs são demasiado complexos para o entendimento de grande parte da sociedade brasileira.

Desta forma, é imperativa a necessidade de refletir sobre as maneiras pelas quais se estruturam esses discursos e sobre o papel da educação nesse contexto, que a partir das prerrogativas democráticas nas quais encontra-se embasada deve atuar como instrumento de resistência em defesa da pluralidade e da própria democracia.

Ousamos aqui afirmar que o povo não assistia bestializado o evento da Proclamação da República ou mesmo a república, em seus reiterados desafios. Para além dessa ilusória construção de unidade que se denominava povo, pulsavam múltiplas expressões de subjetividades e dificilmente uma sensação generalizada de desorientação e incompreensão. As pessoas que ali estavam buscavam entender o significado de um evento que aparentava ser significativo, mas para o qual não haviam sido convidadas a participar.

Possivelmente nessa massa posteriormente homogeneizada por narrativas como a de José Murilo de Carvalho fluíam interpretações de fundo monarquista, republicano, conservador, revolucionário, favoráveis, contrárias e até mesmo indiferentes numa combinação praticamente infinita de possibilidades, onde os indivíduos possivelmente calavam-se não por não ter o que dizer, mas pelo sentimento de prudência diante da exibição de força de poderosos agentes cujo

espetáculo tinha como objetivo reforçar ideias de superioridade perante as velhas instituições que estavam ruindo.

Os “bestializados” não estavam alienados de sua realidade, ao contrário, provavelmente haviam incorporado em sua construção identitária coletiva algumas regras de conduta que garantiam sua sobrevivência nesse sistema, incluindo o reconhecimento dos momentos que exigiam o silêncio, quando qualquer indicio de reprovação seria respondido com violência.

Seu silêncio – ou sua expressão em determinados espaços – era prudente e político como nos mostrou muito tempo depois a estudante secundarista Ana Júlia Ribeiro, que mesmo protegida por uma Constituição que supostamente deveria lhe garantir o direito a fala, foi atacada e sofreu tentativas de desmoralização simplesmente por ousar transgredir uma interdição velada imposta por aqueles que se supunham maiores do que ela⁵².

As propostas educacionais vindas do Estado que se presume democrático, apesar de envoltas em valores cidadãos, acabam inevitavelmente se perdendo quando sofrem as interferências de agentes externos que, ao reverter a máquina pública em benefício próprio, acabam esvaziando tais iniciativas que tornam-se inócuas funcionando somente como uma bela fachada que serve somente para ocultar as reais condições nas quais as decisões são de fato tomadas, impasse esse que pode ser ilustrado pelo alcance inexpressivo, como, por exemplo dos projetos de parlamento jovem.

Eis onde se situam estímulos para a apatia e o desânimo em relação à política brasileira. É quando os indivíduos passam a desacreditá-la por sentirem, mesmo que muitas vezes não sejam capazes de formular exatamente o porquê de seu desinteresse, que este é um campo no qual suas demandas não são vistas como importantes e seu desejo de participação é visto como um inconveniente.

A política, retomando as ideias de Hannah Arendt, somente pode existir num espaço intersubjetivo que constrói os indivíduos ao mesmo tempo em que é

⁵² Para melhor compreensão do episódio, optamos por disponibilizar links com a cobertura de alguns meios de comunicação à época do evento:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2011> https://www.cartacapital.com.br/revista/933/ana-julia-ribeiro-a-luta-por-um-ensino-de-qualidade-esta-so-no-comeco6/10/28/politica/1477657388_783213.html. Acesso em: 23/07/2008

<https://www.cartacapital.com.br/revista/933/ana-julia-ribeiro-a-luta-por-um-ensino-de-qualidade-esta-so-no-comeco>. Acesso em: 23/07/2018

construído por eles, sendo impossível, portanto estabelecer limites dentro dos quais se possa encerrar a política dentro da dimensão coletiva. Manifestar a própria identidade, aspirações e demandas em sociedade já é por si um ato político o que reafirma, assim como o faz a historiografia contemporânea, o pensamento neutro como uma impossibilidade que somente faz sentido quando instrumentalizado para alienar os indivíduos de sua própria condição dialética.

Avaliar o papel da tecnologia no ambiente escolar implica reconsiderar sua mera caracterização utilitária dentro do processo de aprendizagem. O uso da tecnologia aplicado à educação ou a qualquer outro setor da sociedade, se dá a partir de uma base ideológica e conseqüentemente se torna objeto de disputa.

A intenção com o nosso produto, é a utilização da tecnologia como reafirmação dos compromissos democráticos da educação e construção da cidadania.

A insistência em uma abordagem meramente instrumental da tecnologia recai nos mesmos problemas que apontamos acerca do movimento “escola sem partido”. Quando optamos em somente treinar os alunos para o uso adequado de um determinado equipamento ou programa, não estamos sendo neutros. Estamos minando sua capacidade de reflexão sobre os propósitos e usos desta tecnologia em contextos mais amplos, estamos formando uma massa tecnicamente qualificada para atender demandas de um mercado de trabalho que não cansa de dar mostras de que as conquistas sociais que buscam garantir melhores condições de trabalho representam um empecilho às suas atividades. Em suma estamos formando mão-de-obra qualificada, mas não cidadãos.

A tecnologia, assim como a cidadania, não deve ser vista como algo a ser aprendido a partir de uma relação educacional hierarquizada e vertical. Ambas podem ser compreendidas como uma parte da realidade da qual não é possível furtar-se. A partir de uma relação ativa de apropriação entendemos que essa interação dialética permite que o indivíduo construa-se a si mesmo e transforme sua relação com o mundo – este o ambicioso objetivo e razão e ser da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; CIAMPI, Helenice. A HISTÓRIA A SER ENSINADA EM SÃO PAULO. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, n. 1, p.195-221, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698131383>.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARENDT, Hannah. O que é Política? Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAIS, Jennifer Azambuja de. SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E INTERNET NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA POLÍTICA JUVENIL NO SUL DO BRASIL. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 37, n. 137, p.989-1008, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016166022>.

BARROSO, Luis R. Constituição de 1988. In: RIO DE JANEIRO. FGV CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro: Verbetes Temático*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. p. s/n. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/constituicao-de-1988>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. Vinte anos da Constituição de 1988: a reconstrução democrática do Brasil. **Revista de Informação Legislativa**: Edição Especial - Vinte anos da Constituição de 1988, Brasília, v. 179, p.25-37, jul. 2008. Trimestral. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496911/RIL179.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15

out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação do. Guia de Leitura da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASÍLIA. CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS. Como trabalhar o PJB em sala de aula?: Orientações e dicas para professores. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASILIA. CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS. Manual de Procedimentos: Parlamento Jovem Brasileiro 2017. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

BRESCIANI, Maria Stella. Brasil: liberalismo, republicanismo e cidadania. In: SILVA, Fernando Teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virginia C. (Org.). República, Liberalismo, Cidadania. Piracicaba: Unimep, 2002. p. 17-30.

BRUM, Eliane. **Ana Júlia e a palavra encarnada**. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/31/opinion/1477922328_080168.html>. Acesso em: 31 out. 2016

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 137, p.1177-1202, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016163403>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CERASOLI, Josianne Francia. *Seduções da biblioteca de Babel: a pesquisa em tempos de internet*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em: <<http://www.nephispo.inhis.ufu.br/node/104>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Unesp, 1998.

CIAMPI, Helenice et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p.361-382, 2009.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 29, n. 105, p.1023-1042, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302008000400005>.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, p.19-34, 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO (Brasil). *Escola sem partido*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). *Unicamp: Instituto de Economia, Campinas*, n. 308, p.1-21, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOMES, Angela de Castro. A República não oligárquica e o liberalismo dos empresários. *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 3, n. 3, p.7-16, 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6144>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José dos. A EXCLUSÃO DIGITAL: O REFLEXO DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL. *Nuances: estudos sobre Educação*, [s.l.], v. 24, n. 2, p.68-85, 23 ago. 2013. Departamento de Educação FCT/Unesp. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2480>.

HILL, Amelia. Children struggle to hold pencils due to too much tech, doctors say. *The Guardian*, Reino Unido, 25 fev. 2018. Disponível em: <Children struggle to hold pencils due to too much tech, doctors say>. Acesso em: 02 maio 2018.

LEVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: 34, 1999.

LOBO, Aristides. Cartas do Rio: Acontecimento único. In: BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. Textos políticos da história do Brasil. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2002. p. 103-104.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre história e historiografia digital. Boletim Historiar, São Cristóvão, p.45-57, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MARSHALL, Thomas Humprey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MIGOWSKI, Eduardo Seixas. Origens da polarização brasileira: guia para entender a nossa política. 2017. Disponível em: <<https://voyager1.net/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

MOURA, Fernanda Pereira de. Escola sem Partido: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais, movimentos republicanos? In: SILVA, Fernando Teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virginia C. (Org.). República, Liberalismo, Cidadania. Piracicaba: Unimep, 2002. p. 163-189.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On The Horizon, [s.l.], v. 9, n. 5, p.1-6, set. 2001. Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.

POGGIO, Carlos Gustavo. Por que a extrema direita cresce no mundo, segundo este estudioso. Nexo. São Paulo, 22 set. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/09/29/Por-que-a-extrema-direita-cresce-no-mundo-segundo-este-estudioso>>. Acesso em: 08 jul. 2018. Entrevista concedida a João Paulo Charleaux.

RIBEIRO, Ana Júlia. A luta por um ensino de qualidade está só no começo. Carta Capital, São Paulo, n. 933, jan. 2017. Entrevista concedida a Rodrigo Martins.

RIBEIRO, Renato Janine. Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais. In: BIGNOTTO, Newton (Org.). Pensar a República. Belo Horizonte: Ufmg, 2002. Cap. 1. p. 13-25.

ROCHA, Enid. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: VAZ, Flávio Tonelli. **20 anos da Constituição Cidadã**: avaliação e desafios da seguridade social. Brasília: Anfip, 2008. p. 131-148.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: Uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (Org.). Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: Da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya Casa da Palavra, 2017.

SOUZA, Jessé. A radiografia do golpe: Entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya Casa da Palavra, 2016. (Edição Kindle).

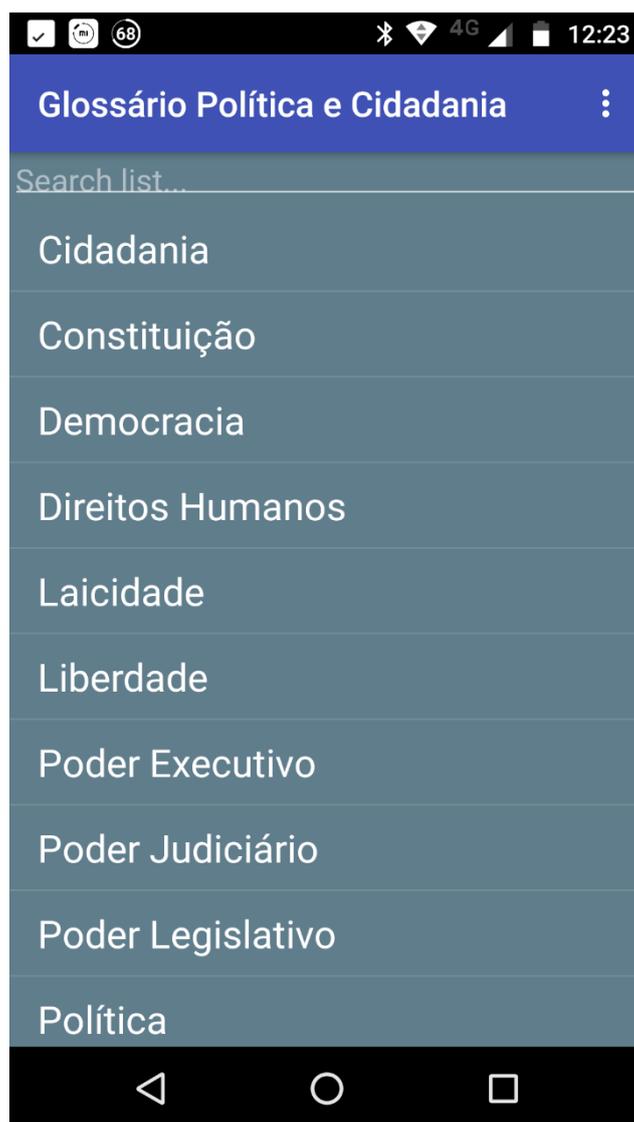
TORRES, Aracele Lima. Os arquivos digitais e a dilatação da memória histórica: algumas reflexões tateantes. Confluente, Bologna, v. 5, n. 1, p.37-47, 2013.

VIZEU, Rodrigo (São Paulo). Folha de São Paulo - Caderno Poder (Ed.). **Presidente da Semana**: Mal. Deodoro. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/folha-estreia-podcast-sobre-presidentes-brasileiros-ouca-1o-sobre-deodoro-da-fonseca.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WEINSTEIN, Barbara. (Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964). São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ANEXOS

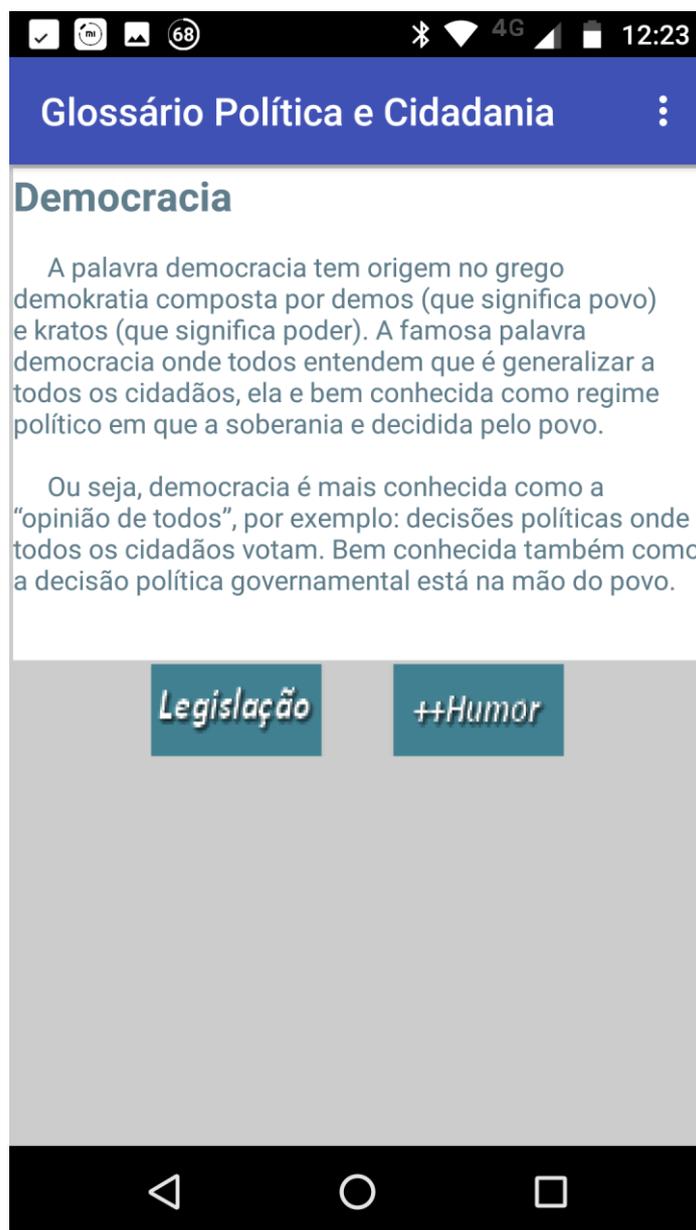
ANEXO 1 – Tela Principal



ANEXO 2 – Filtro de Busca



ANEXO 3 - Verbetes



The screenshot shows a mobile application interface. At the top, there is a status bar with various icons and the time 12:23. Below the status bar is a blue header with the text "Glossário Política e Cidadania" and a three-dot menu icon. The main content area has a white background and features the title "Democracia" in bold. Below the title, there are two paragraphs of text explaining the origin and meaning of the word. At the bottom of the content area, there are two teal buttons labeled "Legislação" and "++Humor". The bottom of the screen shows the standard Android navigation bar with back, home, and recent apps icons.

Glossário Política e Cidadania

Democracia

A palavra democracia tem origem no grego *demokratia* composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). A famosa palavra *democracia* onde todos entendem que é generalizar a todos os cidadãos, ela é bem conhecida como regime político em que a soberania é decidida pelo povo.

Ou seja, *democracia* é mais conhecida como a "opinião de todos", por exemplo: decisões políticas onde todos os cidadãos votam. Bem conhecida também como a decisão política governamental está na mão do povo.

Legislação *++Humor*

ANEXO 4 – Verbete e imagem

12:23

Glossário Política e Cidadania

A palavra democracia tem origem no grego demokratia composta por demos (que significa povo) e kratos (que significa poder). A famosa palavra democracia onde todos entendem que é generalizar a todos os cidadãos, ela é bem conhecida como regime político em que a soberania é decidida pelo povo.

Ou seja, democracia é mais conhecida como a “opinião de todos”, por exemplo: decisões políticas onde todos os cidadãos votam. Bem conhecida também como a decisão política governamental está na mão do povo.

Legislação

QUANDO ALGUÉM VEM FALAR QUE

VIVEMOS EM UM PAÍS DEMOCRÁTICO

WWW.GERARMEMES.COM.BR

ANEXO 5 – Tela Legislação

The screenshot shows the Jusbrasil mobile application interface. At the top, there is a status bar with various icons and the time 12:23. Below the status bar is the Jusbrasil logo and a search icon. A navigation bar contains the options: Home, Artigos, Notícias, and Jurisprudência. The main content area features a large title: **Art. 1, § 1 da Constituição Federal de 88**. Below the title is a text box containing the beginning of the 1988 Constitution: **Constituição Federal de 1988** followed by the text: "Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça". The text is partially obscured by a greyed-out area. Below the text box is an **Expandir** button. At the bottom of the text box, there are two tabs: **Quentes** and **Últimas atualizações**. The **Quentes** tab is currently selected, indicated by a blue underline. The bottom of the screen shows the standard Android navigation bar with back, home, and recent apps icons.

ANEXO 6 – Módulo Designer

The image shows the Thunkable Designer interface for a mobile application. The central canvas displays a smartphone screen with the app's design. The app has a blue header with the text "Glossário Política e Cidadania" and a search bar labeled "Search list...". Below the search bar is a list view component labeled "listViewOfTerms".

On the left side, there is a "Palette" of UI components under the "User Interface" category. The "List View" component is highlighted with a red arrow pointing to the list view on the smartphone screen.

On the right side, there are two panels: "Components" and "Properties". The "Components" panel shows a tree view with "Screen1" containing "HorizontalLArrangemen" and "listViewOfTerms". A red arrow points from the "listViewOfTerms" component in the Components panel to the list view on the smartphone screen. The "Properties" panel shows settings for the selected component, including Background Color (Blue Gray), Elements from String, Height, Width, Selection, Selection Color (Blue), Show Filter Bar (checked), Text Color (White), Text Size (22), and Visible (checked).

At the top of the interface, there is a navigation bar with the Thunkable logo, menu items (Apps, Test, Export, Help), and user options (Tutorial Videos, Join our Community!, English, Account). Below the navigation bar, there are tabs for "GlossarioPoliticaCidania_new", "Designer", and "Blocks". On the right, there are buttons for "Screen1", "Add Screen", and "Remove Screen".

ANEXO 7 – Módulo Blocks

thunkable Apps Test Export Help Tutorial Videos Join our Community! English Account

GlossarioPoliticaCidadania_new Designer Blocks Screen1 Add Screen Remove Screen

Blocks

- Built-in
 - Control
 - Logic
 - Math
 - Text
 - Lists
 - Colors
 - Variables
 - Procedures
- Screen1
 - Horizontal_Arrangemen
 - listViewOfTerms
- Any component

Rename Delete

Media

listViewOfTerms inn

when listViewOfTerms - After Picking

do

- initialize global listViewOfTerms to create empty list
- listViewOfTerms - Background Color
- set listViewOfTerms - Background Color to
- listViewOfTerms - Elements
- set listViewOfTerms - Elements to
- listViewOfTerms - Elements from String
- listViewOfTerms - Height
- set listViewOfTerms - Height to
- set listViewOfTerms - Height Percent to
- listViewOfTerms - Selection
- set listViewOfTerms - Selection to

when listViewOfTerms - After Picking

do

- open another screen with start value screenName Screen2 startValue listViewOfTerms - Selection

when Screen1 - Initialize

do

- add items to list list
- get global listViewOfTerms
- item Cidadania
- item Constituição
- item Democracia
- item Direitos Humanos
- item Laicidade
- item Liberdade
- item Poder Executivo
- item Poder Judiciário
- item Poder Legislativo
- item Política
- item Protagonismo Juvenil
- item Voto
- set listViewOfTerms - Elements to get global listViewOfTerms