



ALYSSON HONORATO B. DE LIMA

UMA GAMIFICAÇÃO SOBRE DEMOCRACIA E ESCRAVISMO
Discutindo a consciência histórica e a pedagogia histórico-crítica a partir de
uma aula sobre escravidão

UESPI-PARNAIBA

Setembro / 2022

ALYSSON HONORATO B. DE LIMA

UMA GAMIFICAÇÃO SOBRE DEMOCRACIA E ESCRAVISMO

Discutindo a consciência histórica e a pedagogia histórico-crítica a partir de uma aula sobre escravidão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional, PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra.: Solange Aparecida de Campos Costa

**Parnaíba
2022**

L732g Lima, Alysson Honorato B. de.

Uma gamificação sobre democracia e escravismo: discutindo a consciênciahistórica e a pedagogia histórico-crítica a partir de uma aula sobre escravidão /Alysson Honorato B. de Lima. - 2022.
126 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí -
UESPI, Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA, Parnaíba-PI,2022.

“Área de concentração: Ensino de
História.” “Orientador: Prof(a). Dra.
Solange Aparecida de Campos Costa”

ALYSSON HONORATO B. DE LIMA

UMA GAMIFICAÇÃO SOBRE DEMOCRACIA E ESCRAVISMO

Discutindo a consciência histórica e a pedagogia histórico-crítica a partir de uma aula sobre escravidão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional, PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Área de concentração: Ensino de História.

Banca Avaliadora

Profa. Dra. Solange Aparecida de Campos Costa
(Presidente/Orientador)

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
(Membro Interno)

Prof. Dr. Túlio Henrique Pereira
(Membro Externo)

Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão
(Membro Interno)

**Parnaíba
2022**

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha Mãe, e primeira professora, Natália Maria de Lima. Pelo exemplo de luta e obstinação. E pelo incentivo e as cobranças para que estudássemos cada vez mais.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram e me incentivaram para que a pesquisa se tornasse real. Pela paciência, pelo estímulo, pelas cobranças e o apoio, minha gratidão.

Ao meu avô, Honorato Vicente (em memória), que ficava todo orgulhoso com meus primeiros avanços na escola. E criava brinquedos só para ver o sorriso no rosto do neto. Só no PROFHISTÓRIA vim aprender que as lembranças tão vívidas eram uma forma de consciência histórica. Ele ainda hoje é uma força que me impulsiona.

Às minhas irmãs, hoje são também minhas amigas. Especialmente a Tatiana (em memória). Tão talentosa, tanto que quando criança eu queria ser como ela. As lembranças constantes são também uma motivação.

Ao meu Pai (Bezerra) e minha Tia Luiza pelas palavras de carinho e afeto. Por me verem como um exemplo a ser seguido, eu acabava interiorizando isso e buscava fazer as coisas com muito mais capricho.

Às professoras Diana e Ana Zilda, minhas primeiras mestras, que me iniciaram no mundo da leitura e escrita. E a todas as professoras e professores que fortaleceram em mim o gosto pelos livros.

Às professoras e professores do PROFHISTÓRIA que muitos mais que palavras, procedimentos, conceitos e textos, me ensinaram com atitudes, gestos e ações.

À FAPEPI pelo apoio financeiro, fundamental, que favoreceu o desenrolar da pesquisa e nos deu certa tranquilidade.

À Professora Solange Aparecida pela orientação desse trabalho. Pela leitura muito criteriosa; pelas sugestões e correções sempre de modo delicado e gentil. E, sobretudo, por não permitir que eu percorresse certos caminhos na escolha das leituras e temáticas.

Às amigas e amigos do curso. Tivemos uma convivência mais virtual do que real, devido a Pandemia do Covid-19. Partilhamos trabalhos juntos, angústias e diria até situações desesperadoras. Essas partilhas me fizeram me sentir menos só. Dando segurança e, por isso, contribuíram bastante na sistematização desse trabalho.

Às professoras e professores que trabalham comigo na Educação Básica e dividem as mais diversas experiências da sala de aula, além, é claro, de reclamar dos baixos salários. Contribuições inestimáveis.

Ao Eldan e ao Jaison pelo incentivo. Por saberem ouvir minhas angústias e terem uma palavra sábia para partilhar.

À minha mãe Natália. Fonte de coragem e pensamento crítico. Eu já adulto e, agora Pai, ter a sua aprovação é um dos maiores reconhecimentos que desejo.

Ao Vicente Honorato. Tudo começou porque quero ser um exemplo de amor aos livros para ele.

Ao Miguel Honorato que com seu sorriso tão meigo me contagia e dá forças para continuar firme.

À Viviane pelo amor, paciência e apoio. Tanta renúncia para que a pesquisa se realizasse. Esse trabalho é fruto também de seu esforço.

Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

RESUMO

O objetivo da investigação, *Uma gamificação sobre democracia e escravismo: discutindo a consciência histórica e a pedagogia histórico-crítica a partir de uma aula sobre escravidão*, é refletir sobre o modo como os estudantes se relacionam com o passado e como este serve de orientação para sua vida prática, tendo a democracia como elemento problematizador. Nesse sentido, a questão democrática foi abordada em perspectiva histórica no âmbito ocidental e, também, no âmbito brasileiro. Foi destacado algumas intersecções entre educação cidadã e democracia. A partir dos princípios da Pedagogia histórico-crítica dos conteúdos foi sistematizado uma autorreflexão, tendo como referência casos concretos sobre prática de sala de aula do pesquisador. O suporte teórico são obras de referência sobre democracia, consciência histórica, aprendizagem histórica e a Pedagogia histórico-crítica. A intervenção é uma atividade gamificada. A gamificação procura aplicar, na vida cotidiana, a ideia da consciência histórica e os princípios da aprendizagem histórico-crítica.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Democracia. Consciência Histórica. Didática histórica. Pedagogia histórico-crítica. Jörn Rüsen. Demerval Saviani

ABSTRACT

The aim of the research, A gamification about democracy and slavery: discussing historical consciousness and critical historical pedagogy from a lesson about slavery, is to reflect on the way students relate to the past and how it serves as an orientation for their practical life, having democracy as a problematizing element. In this sense, the democratic issue was approached from a historical perspective in the western context and also in the Brazilian context. Some intersections between citizenship education and democracy were highlighted. Based on the principles of the Critical-Historical Pedagogy of the contents, a self-reflection was systematized, having as reference concrete cases about the classroom practice of the researcher. The theoretical support is based on reference works about democracy, historical consciousness, historical learning and Critical Historical Pedagogy. The intervention is a gamified activity. Gamification seeks to apply, in everyday life, the idea of historical consciousness and the principles of historical-critical Learning.

Keywords: Historical learning. Democracy. Historical consciousness. Historical didactics. Critical historical pedagogy. Jörn Rüsen. Demerval Saviani

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
CAPÍTULO 1 BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A DEMOCRACIA.....	08
1.1 A democracia: um conceito polissêmico.....	08
1.2 A democracia ateniense.....	14
1.2.1 A prática democrática ateniense.....	17
1.2.2 Os ideais da democracia ateniense.....	17
1.3 A democracia e o período medieval.....	19
1.4 Princípios democráticos na época moderna.....	22
1.5 As revoluções e a democracia.....	27
CAPÍTULO 2 A NOSSA REALIDADE: O PROCESSO DEMOCRÁTICO NO BRASIL.....	33
2.1 O Brasil no século XIX	33
2.2 O Brasil e o século XX.....	39
2.3 O Brasil pós-Ditadura Militar.....	52
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EMSINO DE HISTÓRIA.....	65
3.1 Educação e Cidadania	65
3.2 As estratégias Didáticas e o Tempo histórico.....	71
3.3 Gamificação na Sala de Aula.....	85
3.4 Considerações Finais	92
6- REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

Desde o início da Pandemia do Covid-19 no Brasil, março de 2020, temos assistido uma proliferação de narrativas, opiniões, sobre a enfermidade. Sobre a origem da doença, por exemplo, teria surgido em um laboratório em Wuhan em vazamento acidental e não em um mercado de frutos do mar na mesma cidade, abrindo a possibilidade de o vírus ter sido transmitido aos humanos pelos animais.

A doença não é tão grave assim, seria apenas uma gripezinha, "Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?" afirmou o chefe do Executivo brasileiro Jair Bolsonaro. Quem se vacinar pode se contaminar com o vírus da doença. As vacinas causam autismo. A vacinação, contra o covid-19, é para implantar um chip; e aqueles quem tem uma imunidade forte sobrevivem, os outros com baixa imunidade morrem.

As mentiras e desinformações são inúmeras. As vacinas são feitas com fetos abortados, associando as vacinas a um tema tabu no Brasil, o aborto. Um corpo sadio que tem uma alta taxa de imunidade não precisa se vacinar. São afirmações que, algumas vezes, tem um detalhe que corresponde à verdade e partir desse detalhe a mentira se sustenta. Por exemplo, um corpo com hábitos saudáveis e imunidade elevada responde com mais eficiência ao covid-19, o que não quer dizer que não irá adoecer gravemente ou até morrer.

A nossa pesquisa, *Uma gamificação sobre democracia e escravismo: discutindo a consciência histórica e a pedagogia histórico-crítica a partir de uma aula sobre escravidão*, tem como um dos pontos centrais as desinformações, manipulações e mentiras que ganham o status de verdade. A nossa rotina de sala de aula é também uma das referências principais. O desinteresse dos alunos por temas históricos, o “só vou estudar porque cai na prova”. Assim, a partir da temática da democracia, que no caso brasileiro vivi crises cíclicas, a pesquisa busca pensar estratégias de ensino aprendizagem que enfoque maneiras de problematizar a desinformação e simultaneamente tornar nossas abordagens mais interessantes para os alunos.

Como chegamos na temática da consciência histórica e democracia? O dia a dia da sala de aula, alunos pedindo intervenção militar já, e as leituras do PROFHISTÓRIA. Afirmações banais eram agora contestadas com vigor. Por exemplo: a Ditadura Militar prendeu, torturou e matou inúmeros brasileiros. O que era contraposto pelos alunos: “prendeu, torturou e matou o pessoal da luta armada que queria implantar o comunismo no Brasil como ocorreu em Cuba”.

A princípio havíamos pensado em conscientização tendo como referência a Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Pensamos também o conceito de emancipação a partir das ideias de Theodoro Adorno em Educação e emancipação.

No entanto, na disciplina de Projeto de Pesquisa, o professor Danilo nos apresentou um livro de Luís Fernando Cerri *Ensino de História e Consciência Histórica, implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Foi a porta de entrada para uma nova abordagem em sala de aula. O relacionar presente-passado-futuro a partir dos temas estudados em sala.

Assim, nosso trabalho pretende refletir e desenvolver a seguinte problemática: como o ensino de história pode nos ajudar nas ações e práticas democráticas? E como o aprendizado histórico pode fazer os alunos se tornarem mais solidários e autônomos? Desse modo, pretendemos elaborar estratégias de enfrentamento às posturas antidemocráticas.

Nossa pesquisa apoia-se metodologicamente em uma tripla ação. Primeira, um levantamento sobre as obras de referência acerca das temáticas democracia; cidadania; consciência histórica e gamificação. Segunda, a leitura do arcabouço bibliográfico é feita à luz da nossa vivência em sala de aula. Terceiro, ocorre um movimento em sentido inverso: a leitura da sala de aula é realizada a partir das principais referências bibliográficas.

Não foram aplicados questionários em salas do segundo ano do Ensino Médio acerca do uso de gamificações. Trata-se de uma proposta didática que tem a democracia como elemento gerador e faz uso da categoria conceitual de consciência histórica. E por meio da lógica das gamificações e da abordagem de ensino histórico-critica sistematiza procedimentos e estratégias para o professor do chão da escola.

A pesquisa enfrenta três questões fundamentais. Discute o ensino-aprendizagem de História. Faz uso do ambiente virtual e problematiza o desinteresse pela política. Ao traçar um paralelo entre a didática histórica de Jörn Rüsen e a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos (sistematizada por Demerval Saviani), apontamos possíveis estratégias de aprendizagem de modo a aproximar os temas ao cotidiano dos estudantes.

Atividades gamificada sobre temas relativos à democracia será a proposta de intervenção. As atividades serão feitas no Google formulário. O traço marcante dessas atividades é que será composta por elementos constitutivos dos jogos. Escalonamento das dificuldades, bonificação para quem passa de fase, estímulo à curiosidade. A atividade gamificada será feita de acordo com os princípios didáticos sistematizados por Jörn Rüsen e convergentes com a pedagogia histórico-crítica. Em outras palavras, tentamos destacar pontos de convergências entre uma abordagem de ensino-aprendizagem (Pedagogia Histórico-Crítica); um arcabouço conceitual de orientação no tempo (consciência histórica) e estratégias dos jogos no ambiente escolar, as gamificações.

A política é logo relacionada às atividades partidárias e aos políticos profissionais. Divorciando política das situações corriqueiras do nosso dia a dia. Essa concepção é

demonizada, no Brasil, repetidas vezes até a exaustão. Ao historicizarmos algumas conquistas como o 13º salário, voto feminino e inserirmos em seu contexto de lutas, além de relacionarmos a política as situações banais do dia a dia, estaremos incentivando a repensar a política.

A nossa pesquisa está dividida em três partes. A primeira e segunda partes trata da historicidade da democracia. A última, é uma autorreflexão sobre nossa prática em sala de aula. No primeiro capítulo, apresentamos a multiplicidade das ideias em torno do conceito de democracia. E uma abordagem histórica quem vai da Atenas clássica até às revoluções dos séculos XVII e XVIII. Nessa parte da investigação são elencadas as diversas influências em torno das práticas democráticas ao longo da história.

No segundo capítulo, demos continuidade a abordagem histórica. Agora, as particularidades da democracia em nosso território. Por exemplo: a influência do escravismo, a tentativa de estruturar uma monarquia constitucional em uma ex-colônia; o controle da máquina estatal pelas elites agrárias, os cafeicultores. O governo ditatorial de Vargas que favoreceu as práticas democráticas. A segunda parte termina nos dias atuais, no Brasil em plena pandemia.

No último capítulo, o terceiro, o Brasil atual é o contexto para problematizarmos a aprendizagem histórica; a instrumentalização do conceito de consciência histórica pelo professor em sala de aula e como o aprendizado histórico pode ser favorecido pela Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos e o universo dos jogos e disputas (gamificações).

1BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A DEMOCRACIA

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.*

Rosa Luxemburgo

1.1 Democracia: um conceito polissêmico

Para iniciar nossa discussão sobre a democracia, propomos pensar na seguinte situação: um grupo de três alunas do último ano do ensino médio, preocupadas com o vestibular, decidiram estabelecer um diálogo com a direção da escola em busca de mais ajuda no Exame Nacional do Ensino médio (Enem). Fizeram basicamente uma solicitação e algumas sugestões pontuais.

As alunas gostariam de saber sobre a possibilidade de aulas extras no contra turno. Sugeriram que as aulas fossem com professores de outras instituições de ensino e, por isso, indagaram sobre os repasses financeiros destinados à escola. Fizeram sugestões e críticas em relação ao tempo destinado para o intervalo do recreio, aos tipos de avaliações elaboradas pelos professores, às atividades de recuperação e também aos lanches ofertados.

As três alunas, estudiosas e dedicadas, foram ainda mais específicas, argumentando suas solicitações. As aulas extras seriam para praticarem questões de vestibular e exercícios de interpretação de textos. Deveriam ser ministradas por outros professores para que assim tivessem outros tipos de abordagens didáticas. Questionaram sobre o repasse da merenda porque na perspectiva das três jovens o lanche deveria ser mais reforçado, tendo em vista que dois ou três dias da semana é somente biscoito com suco, o que não é suficiente, uma vez que um corpo mal alimentado, tem grandes dificuldades de concentração.

Também solicitaram que o tempo destinado ao recreio fosse revisto, sendo um pouco maior, porque são seis aulas por dia, recreio é descontração e isso renova as energias para o segundo momento de aula, o pós-intervalo. O questionamento das três jovens sobre as avaliações é que elas devem ser interpretativas, assim como são os processos seletivos e principalmente porque o nosso dia a dia exige cada vez mais interpretação.

A situação descrita acima tem uma relação muito próxima com a democracia. Aliás, várias situações cotidianas guardam uma relação de convergência com o ideal democrático, embora nem todas pareçam ter imediatamente um caráter político. O tipo de roupa que escolhemos ao ir a uma farmácia; o filme que decidimos assistir na plataforma de *Streaming*; o percurso escolhido da casa até a escola (ou o trabalho), são exemplos de decisões habituais que

tomamos e que preservam certos aspectos do ideal democrático. Mas antes de especificar as relações entre as reivindicações das alunas e o ideal democrático é fundamental, algumas considerações sobre o termo democracia.

Uma das dificuldades mais comuns é reduzir a democracia ao significado do seu nome “poder do povo”. Outro aspecto, é que o termo tem uma dupla função. É uma descrição e é também um ideal. Por outro lado, pós-guerras mundiais, o vocabulário da política se diversificou e o entendimento acerca da democracia, por exemplo, modificado-se bastante.

Declarar que o governo é democrático se tornou o principal auto elogio que um governo antidemocrático costuma fazer a si mesmo. Além disso, a democracia ateniense, a qual o termo surgiu, é muito diferente das democracias modernas. Outra dificuldade que pode ser citada referente a ideia de democracia, é que ela se desenvolveu ao longo de muitos séculos sobre diversas influências intelectuais. Estas dificuldades elencadas são apenas as principais referentes a ideia de democracia.

Partir da etimologia da palavra é razoável, porém limitar-se ao seu significado (poder do povo) não ajuda muito na compreensão do que é democracia, tendo em vista que a concepção do que seja “povo” mudou bastante ao longo dos séculos e de uma fonte linguística para outra (do grego e latim para as línguas modernas).

Giovanni Sartori (1994) sistematiza a conotação de “poder do povo” em seis significados, são eles: todo mundo; muitos; a classe inferior; um todo orgânico (todos em uma só unidade); a maioria absoluta e o povo enquanto princípio de maioria limitada, ou seja, que nem um direito da maioria é o absoluto. Desse modo, poder do povo não é muito específico devido a multiplicidade do termo.

Explanando um pouco sobre os problemas referentes a etimologia da palavra democracia, passamos a observar outros entraves sobre a delimitação do conceito. Democracia guarda em si uma descrição ou o que é; e simultaneamente um “dever ser” ou “prescrição”. Em outras palavras, existe um ideal democrático e uma realidade democrática. Assim, a democracia em sua existência concreta é fruto da influência dupla da democracia em seu cotidiano e da democracia enquanto ideal.

Até o final do século XIX e início do século XX, as pessoas sabiam com mais exatidão o que era a democracia, tinham simpatia ou rejeição por ela. Já com os regimes fascistas e o desfecho da Segunda Guerra, os países mais ditatoriais se auto proclamaram democráticos e o termo democracia passou a se referir à realidades díspares, muitas vezes antagônicas. Com isso, as pessoas no dia a dia assimilaram também essa polissemia do conceito.

Depois da década de 1940, o termo democracia se transformou em uma honraria. Diversas nações, com regimes políticos diversos, se declararam democráticas. Governos eleitos pelo povo são derrubados para salvar a democracia; manifestações populares são suprimidas em nome da democracia. Eleições são fraudadas e canceladas e proclamam que foi em favor da democracia. Nas palavras de Sartori (1994, p. 18):

O que testemunhamos nas décadas seguintes, não foi exatamente a ascendência de um ideal comum que está aquecendo o coração da humanidade. Testemunhamos ao contrário uma escalada sem precedentes de uma distorção terminológica e ideológica cujo o resultado final é iminentemente o obscurantismo.

Além dessas barreiras, outra grande dificuldade referente a delimitação do termo democracia é a sua longa tradição histórica e intelectual. O termos comunismo, por exemplo, se refere, no geral, a Karl Marx e Friederich Engels. Já a democracia se desenvolveu ao longo de muitos séculos e de variadas fontes teóricas e populares. Permitindo reinterpretações ainda mais diversificadas.

Sobre esse aspecto específico Robert Dahl (2012, p.3) destacou:

O que entendemos por democracia não é a mesma coisa que um ateniense no tempo de Péricles entenderia, as noções gregas, romana, medieval e renascentista mesclam-se com as noções de séculos posteriores e geram uma miscelânia de teorias e práticas quase sempre profundamente incompatíveis entre si.

O nosso comportamento político, bem como a postura das três alunas que procuraram a direção da escola depende, em grande parte, das ideias que temos de democracia. Nessas atitudes reivindicatórias pressupõem uma ideia, mesmo que implícita, de democracia. “É claro que o público em geral reage a uma imagem de democracia, mas essas imagens são o eco de conclusões as quais se chegou na esfera do pensamento teórico e que foram moldados pelas definições.” (SARTORI, 1994, p.29).

Assim, as três jovens estavam buscando melhorias na sua preparação para concorrer em condições menos desiguais com alunos de outras escolas. Fica assim implícito uma ideia de igualdade. Embora, as três sejam socialmente muito diferentes.

Maria é a que tem as condições financeiras mais precária, a merenda escolar muitas vezes é uma das principais refeições do dia. Filha de empregada doméstica e órfã de pai. O exemplo da mãe batalhadora é marcante, por isso, talvez, seja tão dedicada aos livros. Já Tatiana, a segunda jovem, é evangélica e com vários trechos bíblicos decorados. Inclusive, a Bíblia desde a infância foi um importante instrumento de consolidação da leitura e da interpretação, sendo um dos principais livros da sua alfabetização. Fora da escola tem intensa participação nos cultos e ações sociais da sua Igreja. A sua capacidade de comunicação é diferenciada, fala com bastante eloquência. Natália, a terceira, é filha de pequenos comerciantes. Defensora ardorosa da meritocracia: “basta estudar que vai ter sucesso na vida”, usa como bordão a frase. Tem no exemplo do seu irmão a principal referência. Muito talentoso e com grande dedicação passou no vestibular pra medicina em uma faculdade particular, sendo agraciado com uma bolsa pelo PROUNI, devido à alta pontuação.

As três moças têm um ponto em comum: são muito estudiosas e, cada uma ao seu modo, questionadoras. Por isso, são citadas ao longo de toda a pesquisa, com nomes fictícios. A alusão às três jovens ajudará em nosso trabalho a pensar as características e conceitos abstratos modo mais real ou concreto.

Retomando a noção de democracia que fundamentará teoricamente a pesquisa, podemos afirmar que a existência do poder popular e de eleições livres, são esses basicamente os dois significados modernos de democracia. O primeiro sentido é defendido pela tradição socialista. O segundo, advogado pela tradição liberal. No entanto, essas definições nem sempre se coadunam, de modo que, se o critério predominante são as eleições livres e liberdades fundamentais, uma manifestação do poder popular, como uma greve geral, pode ser vista como antidemocrática.

Agora, se a ênfase recai sobre o poder do povo, os demais critérios (eleições e liberdades básicas) perdem importância e são vistos como interesses burgueses ou capitalistas. Nesse sentido, Raymond Williams (2007, p. 45) sintetizou: “Democracia era ainda um termo revolucionário ou no mínimo radical até meados do século XIX, e o desenvolvimento especializado da democracia representativa foi ao menos em parte uma reação consciente a esse entendimento, para além das razões práticas de alcance, e continuidade.”

Apresentamos acima brevemente os dois significados modernos de democracia e suas respectivas correntes de pensamentos, agora passaremos a expor alguns dos principais elementos delimitadores da democracia.

Em sua obra clássica *Poliarquia* (2005, p 27), o cientista político Robert Dahl apresenta três pré-condições ou critérios para delimitar o que é uma democracia. As três pré-condições

necessárias à democracia diz respeito ao indivíduo formar suas preferências (1), expressá-las (2), e ter suas preferências consideradas pelo governo (3).

A essas três condições fundamentais à democracia, somam-se oito garantias institucionais para as pessoas: liberdade de associação; de expressão; de escolha (voto); os cargos públicos são por eleição; os líderes têm o direito de buscar o voto; a informação deve vir de várias fontes; eleições sérias e livres e por último, as principais políticas governamentais devem depender das manifestações de preferência (DAHL, 2005).

Nesse sentido, o poder do povo não ganha a devida ênfase, mas está presente na delimitação apresentada por Dahl: sufrágio universal, elegibilidade para cargos públicos e eleições livres. Podemos destacar também o compromisso do governo para com as preferências dos eleitores.

Arend Lijphart (2019, p. 75) apresenta dois outros conjuntos de critérios, para definir se um país é ou não democrático, que são os seguintes: “Direitos políticos e liberdades civis. Assim, os países que têm direitos civis e políticos são considerados livres e democráticos”. Esses dois critérios não são divergentes aos critérios apresentados por Dahl.

Norberto Bobbio, outro importante pensador da temática, apresentou uma definição mínima de democracia. O pensador italiano elencou três regras: (BOBBIO, 1986, p. 20) A primeira é a seguinte: os indivíduos que tomam as decisões vinculatórias para toda a comunidade devem ser escolhidos previamente e de acordo com regras e procedimentos específicos. No que se refere às decisões, o procedimento fundamental, que é a segunda regra, é o princípio da maioria. Ou seja, as decisões realizadas pela maioria são vinculadoras para todo o grupo. O terceiro procedimento delimitador: as pessoas que irão decidir ou escolher quem irá tomar as decisões sejam colocadas diante de opções reais. Nas palavras de Bobbio (1986, p.21): “não bastam nem a atribuição de um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisões coletivas, nem a existência de regras de procedimentos como da maioria”. Então, é fundamental que o terceiro princípio esteja conjugado aos outros dois. Assim, é importante que sejam garantidas as liberdades fundamentais (expressão, opinião, reunião, etc.) àqueles que foram chamados a decidir. E é nesse ponto específico que as definições de Dahl e Bobbio convergem, nas liberdades fundamentais.

Giovanni Sartori em *A teoria da democracia revisitada, volume I* (1994) estabelece um caminho diferente para definir (fixar limites) e conceituar (especificar conteúdo) democracia. Primeiro, o autor estabelece diversos paralelos entre democracia e as seguintes concepções: autoridade, autoritarismo e poder; absolutismo, totalitarismo e ditadura. Segundo, especifica o conceito diametralmente oposto a democracia, que é a autocracia. A conceituação de

democracia de Sartori (1994, p. 247, v1) é feita em negativo, ou seja, define ou conceitua a partir daquilo que a democracia não é.

Na autocracia o poder é personalizado, o poder pertence a alguém, não pode ser revogado e, assim, não há limite de tempo. A democracia é praticamente o oposto: na democracia o poder não é propriedade de ninguém; o sujeito não pode se autoproclamar governante, este poder não é irrevogável e por fim, o poder sobre os demais cidadãos só pode ser delegado por outros.

Nas palavras de Sartori (1994, p.279, v1): "Democracia é um sistema no qual ninguém pode escolher a si mesmo, ninguém pode investir a si mesmo com o poder de governar e, por seguite, ninguém pode arrogar-se um poder incondicional e ilimitado". Assim, um sistema social político que tenha regras ou princípios diferentes não pode ser chamado de democracia. A definição de Sartori tem um traço descritivo (outros concedem poder a você) e paralelamente um aspecto prescritivo ou um deve ser (nas democracias o poder deve ser delegado). Em outras palavras, a caracterização de Sartori adota outros referenciais daqueles apresentados por Dahl e Bobbio.

Voltemos às nossas três alunas, Maria, Tatiana e Natália, para sintetizar as concepções de democracia. Na perspectiva de Robert Dahl e de Norberto Bobbio a postura das estudantes é sim um comportamento tipicamente cidadão. No entanto, não se confunde com democracia ou atitude democrática. Porque na perspectiva dos dois teóricos, democracia é um fenômeno político-eleitoral, ou seja, as suas características essenciais – da democracia - giram em torno do processo eleitoral. A eleição seria um fenômeno público ou fora da esfera privada, nesta predomina o esforço individual, o mérito.

Antes de apresentar a definição que é adotada na nossa investigação, é interessante expor duas outras caracterizações sobre democracia. Delimitações cujo enfoque é bem diferente daqueles expostas até aqui.

Marilena Chauí em *Cultura e democracia* (1995) caracteriza o conceito de democracia liberal e apresenta os princípios definidores de uma democracia. Na acepção liberal, a democracia é um sistema estritamente político e apresenta as seguintes características: poder político legítimo amparado na consulta popular; pleito eleitoral competitivo e os protagonistas são os partidos; liberdade de opinião e expressão; processo eleitoral com intervalos regulares e o poder submetido à lei, à constituição. Segundo Chauí, uma das principais deficiências dessa concepção é que "a democracia como uma forma de vida social que se manifesta apenas no processo eleitoral, na mobilidade de poder e, sobretudo, em seu caráter representativo"(CHAUI,

1995, p. 140). O fenômeno democrático teria como principal deficiência o fato de se manifestar somente no processo eleitoral.

Desse modo, como já ressaltamos anteriormente, as reivindicações das três alunas visando uma melhor preparação para o processo seletivo anual não se enquadra, tecnicamente, como uma postura tipicamente democrática, na perspectiva liberal. Uma vez que por essa perspectiva, só pode ser enquadrado como democracia as manifestações eleitorais. No entanto, na perspectiva de Chauí, em outra obra, democracia pressupõe também soberania popular e igualdade; conjunto de exigências constitucionais; reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria e a liberdade (CHAUÍ, 1999, p. 32). Agora, nessa definição do que é democracia, a postura das três alunas (Maria, Natália e Tatiana) se enquadra no ideal democrático, especialmente no quesito igualdade.

Dada todas as definições apresentadas até aqui, é importante ressaltar a dificuldade de encontrar apenas um conceito chave do que seja democracia, pois o termo, além de polissêmico, parece pressupor uma certo entendimento universal, *a priori*, como se todos os indivíduos já possuíssem uma compreensão do que constitui a democracia. Tal pressuposto atrapalha o processo investigativo e pulveriza ainda mais as definições. Assim sendo, mesmo diante das diferentes noções apresentadas pelos teóricos, estudar o processo democrático se mostra sempre útil e atual, dada a necessidade de rever seus princípios e definições, bem como refrear a escalada antidemocrática que o nosso país vem sofrendo nos últimos anos.

Nesse sentido, cabe apresentar a noção de democracia que direciona este trabalho investigativo. A noção de democracia que norteia a pesquisa é a mais simples dentro as expostas até aqui. Democracia é um regime sociopolítico e cultural no qual todo sujeito é considerado um governante em potencial (CANIVEZ, 1991, p 31). Governante da sua cidade, do seu Estado (província) ou do seu país. Governante significa legislador, chefe do executivo ou, até membro do judiciário. No entanto, caso se alargue a significação de governante, podemos pensá-la como auto governante da sua própria vida nas suas escolhas pormenorizadas, seja em casa; no espaço escolar ou no espaço público da rua.

E nessa concepção de ideal democrático, cada cidadão é um governante em potencial, a educação escolar se torna mais urgente. Nas palavras de Canivez (CANIVEZ, 1991, p. 31):

Surge enfim a questão do tipo de educação do cidadão assim definido. Essa educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita o indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres para ele

conformar-se com escrúpulo inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que correspondam a sua posição de governante potencial.

Pela perspectiva de Patrice Canivez cada indivíduo é um governante da sua vida e isso impacta na coletividade, porque as escolhas tem ressonância na sociedade. E nesse sentido, é importante uma educação escolar e familiar que vá muito além do mero acúmulo de conhecimentos, tendo em vista que cada um é posto em situações de escolha e de decisões que impactam na vida social. Desde a antiguidade sua capacidade decisória é constantemente requerida, na Atenas clássica, cada cidadão regularmente fazia as escolhas em nome da coletividade. E é sobre isso que abordaremos no tópico seguinte.

1.2 A Democracia ateniense

De um modo geral, as cidades-estados gregas tiveram um processo histórico com traços semelhantes. Foram monarquias em suas origens e, posteriormente, se tornaram oligarquias. Quase um século depois, em média, os oligarcas foram derrubados pelos tiranos ou senhores, como eram conhecidos em grego. Por volta dos séculos VI e V a.C criaram democracias ou permaneceram oligarquias. Em “Atenas: a história de uma democracia”, Claude Mossé se refere assim as mudanças políticas:

Depois, no alvor do séc. VI a.C, tudo muda. Muito rapidamente, a cerâmica ática substitui em toda orla do Mediterrâneo, os vasos vindos da Ásia, das Ilhas e de Corinto. Ao mesmo tempo, Atenas entra na história, que se revela sacudida por violentas desordens: a conspiração de Cilon, o Código de Drácon, as reformas de Sólon e a tirania de Písistrato marcam o final do séc. VII a.C e o séc. VI a.C. Esse período de agitações termina com o estabelecimento da democracia por Clístenes. (MOSSÉ, 1997, P. 5).

Um dos elementos centrais desse desenrolar histórico-político foi a concentração de terras. Essa elite agrária, ao se tornar mais influente, foi retirando, aos poucos, o poder real e passando para um órgão coletivo, um conselho, até esvaziar a monarquia. Esse contexto de transformações políticas ocorreu no mesmo período do expansionismo ultramarino dos helenos (FERREIRA, 2004).

O movimento expansionista tem inúmeras consequências, inclusive na concentração de poder oligárquico. A atividade mercantil e as manufaturas cresceram, se tornando as atividades

hegemônicas, equiparando-se à agricultura em importância. Juntamente com o comércio e o artesanato, a população das cidades cresceu.

Os grupos urbanos ascendentes e os pequenos agricultores uniram-se contra a aristocracia agrária, isso na época dos tiranos. Foi da luta política entre os nobres atenienses, liderados por Clístenes, e o tirano Hípias (filho de Písistrato) que gerou um conjunto de reformas que culminaria na democracia ateniense (FERREIRA, 2004).

Nesse contexto de transformações políticas e sociais e, também, de disputas pelo controle da pólis, dois conjuntos de reformas contribuíram para a ascensão da democracia em Atenas. Foram as reformas de Sólon e as reformas de Clístenes.

As reformas de Sólon estão inseridas no contexto ou fase oligárquica de Atenas. Época em que o pequeno agricultor não conseguia enfrentar a concorrência dos latifundiários, e os crescentes grupos urbanos buscavam por maior influência na pólis.

As principais mudanças postas em vigor por Sólon foram as seguintes (JAGUARIBE, 2002): criação de um conselho (Conselho dos Quatrocentos ou Boulé) onde as camadas médias urbanas podiam participar; os grupos mais populares tornaram-se elegíveis para a assembleia; criou um tribunal de recurso, onde qualquer cidadão, independentemente dos laços sanguíneos, poderia participar e recorrer. O critério renda se sobrepôs ao parentesco.

Além das reformas elencadas acima, o conjunto de medidas de Sólon ajudou os agricultores mais pobres ao anular as dívidas e também ao proibir novas escravizações. Além disso, limitou a quantidade de terras que cada sujeito poderia possuir, evitando mais concentração de terras e, consequente enriquecimento de uns poucos as custas do empobrecimento da maioria.

Nas palavras de Jaguaribe (2002, p. 285):

No entanto, essas reformas não resolveram definitivamente a crise social. Como Sólon se recusasse a expropriar e redistribuir a terra, os camponeses sem propriedade continuaram condenados à miséria é esse o contexto que o general Písistrato, depois de duas tentativas, conquista o poder em Atenas. É na sucessão de Písistrato que ganha relevo Clístenes.

Assim, só as reformas de Sólon não seriam suficientes para estimular o desenvolvimento da democracia. Para tal, foi importante a conjugação dos dois conjuntos de mudanças, as estabelecidas por Sólon e as postas por Clístenes. Já as reformas de Clístenes estão inseridas no contexto de lutas entre as elites atenienses e o tirano Hípias (filho de Písistrato). Após a

derrubada de Hípias pelos nobres, Clístenes, um membro da elite, buscou o apoio popular para prevalecer sobre os demais, por isso que as medidas implantadas por Clístenes tiveram um forte apelo popular.

Clístenes conferiu direitos de cidadania a todos os homens livres, aumentando, assim, o número de cidadãos. Estabeleceu um novo Conselho (aumentou de quatrocentos para quinhentos participantes), tornando-o um dos órgãos centrais; os membros desse conselho deveriam ser escolhidos por sorteio, aumentou o poder da assembleia, Eclésia (JAGUARIBE, 2002).

Umas das mais importantes reformas que alicerçaram a democracia ateniense, foi a lei do ostracismo. Alguns, como o filósofo Aristóteles, atribuem a Clístenes, outros defendem que não foi ideia do reformador (MOSSÉ, 1997). De qualquer forma, o ostracismo foi uma das inovações essenciais para a democracia ateniense, porque enfraquecia a possibilidade de o poder ser tomado por um novo tirano. Claude Mossé, em importante obra sobre a democracia ateniense, destaca assim a ideia central do ostracismo: “Com efeito, a lei previa uma pena de exílio temporário fixada em dez anos, aplicável em quem parecesse suscetível de instaurar uma tirania em proveito próprio” (MOSSÉ, 1997, p. 23).

Seja a Reforma de Sólon ou a Reforma de Clístenes ambas têm em comum a ampliação da participação, o que posteriormente viria a ser chamado de soberania popular. Seja ao conferir direitos de cidadão aos homens livres pobres ou ao tornar membros mais populares elegíveis para a assembleia. Outro aspecto que merece nossa atenção entre os reformadores é o desejo de mudanças, que nos faz lembrar as estudantes, citadas no início do texto.

Maria, Natália e Tatiana relacionam passado-presente-futuro, mesmo que indiretamente e sem perceber. Aprendem na escola com as experiências de participação e exclusão dos atenienses. Esse aprendizado ajuda cada uma em suas escolhas cotidianas, o que, na prática, significa uma intervenção nas suas expectativas de futuro. Em outras palavras, as três garotas estão operacionalizando as suas experiências temporais, estão pensando historicamente. No terceiro capítulo desta pesquisa, iremos chamar de consciência histórica. Esse desejo de mudança é no sentido de maior participação, e que as decisões importantes que afetam a maioria, sejam na polis ou na escola, não sejam tomadas por uma pequena parcela (a direção da escola) em nome da maioria (a comunidade escolar).

1.2.1 A prática democrática ateniense

Em Atenas existia a Assembleia do Povo, Eclésia; o Conselho (Senado) ou Bulé; o Areópago e a Helieia, ambos tribunais, como as principais instituições. Cabia à Eclésia a criação

de novas leis, declarações de paz e guerra, estabelecer alianças, taxações e decretar o ostracismo. Eram 40 reuniões por ano nas arquibancadas de uma colina (Pnyx), o quórum mínimo variava entre cinco e seis mil pessoas.

Sobre as decisões corriqueiras e polêmicas da Eclésia, FINLEY (1988, p. 73) relata:

Grande parte da atividade da Assembleia não era de tanta importância; ocupando-se em sua maioria de resoluções técnicas. Seria um erro imaginar Atenas como uma cidade em que semanalmente grandes questões, que dividissem a população, fossem debatidas e decididas. Por outro lado, no entanto, era raro o ano em que não surgisse alguma grande questão.

As propostas surgidas dos debates na Eclésia eram encaminhadas ao Senado ou Boulé (o famoso Conselho dos 500), ele tinha um caráter de execução. Assim era um órgão da democracia ateniense que na prática exercia funções administrativas. Por outro lado, era o Conselho quem organizava a pauta da Eclésia para os debates. O Conselho tinha um caráter executor, como já foi dito, porque redigia as novas leis, cuidava do cumprimento das decisões da Assembleia (FERREIRA, 2004).

Além da Assembleia do Povo e o Conselho dos 500, o Areópago, um tribunal e a Helieia, um tribunal popular, formavam o conjunto das instituições da democracia ateniense. O Areópago era anterior ao período da democracia e foi perdendo as suas atribuições para a Boulé, a Assembleia e a Helieia. Passou a cuidar basicamente dos crimes de homicídio. Já o Tribunal Popular, Helieia, julgava ações para proteger a cidade, a pólis (ações públicas). E julgava também ações de interesse particular (ações privadas), visando proteger o cidadão.

1.2.2 Os ideais da democracia ateniense

Os valores que alicerçaram a democracia grega foram a igualdade, a obediência às leis e a liberdade. No entanto, as concepções de liberdade e igualdade dos gregos se diferem das noções modernas. Caracterizar esses valores entre os atenienses nos permitirá relacionar às reivindicações das três jovens, que foram dialogar com a direção da escola, com os ideais democráticos que almejamos analisar.

Para os gregos, eles devem se orientar e obedecer às leis em sentido lato. A obediência era praticamente absoluta. As leis gregas eram, inclusive, um elemento de diferenciação para com os outros povos que eram chamados de bárbaros pelos helenos. Assim, agir de modo

excessivo e emocional era tipicamente dos povos chamados de bárbaros. Os helenos agiam de modo menos emotivo possível.

Os gregos atuavam, quer no privado ou em público, com moderação. Essa postura em público ocorria, em grande parte, pela obediência às leis que eram também um elemento de identificação (para os gregos). Nas palavras de João R. Ferreira: "Para o grego, deve apenas obedecer-se à lei e por ela deve a pôlis reger-se e cada um modelar o seu comportamento, quer seja governante ou simples cidadão" (FERREIRA, 2004, p.18)

Desse modo, a observância, o respeito ou obediência era com as regras (leis), é bem diferente de sujeição, submissão ao líder ou autoridade imediata, como do aluno ao professor ou das três alunas em relação à diretora da escola. Assim, a obediência às normas acabava por refletir em diversos comportamentos do ateniense.

Na democracia grega (ateniense), a coletividade tomava as decisões. Assim, entre os atenienses, a pôlis não aceita atos de independência, a decisão é sempre dos cidadãos, da coletividade. Ou seja, a pôlis é hegemônica em relação aos indivíduos, isto é, os sujeitos estão submetidos à cidade. Na concepção moderna de liberdade, o indivíduo é muito mais que um membro de uma cidade, de um Estado. Esse indivíduo tem a sua liberdade protegida enquanto pessoa, e ela não pode estar submissa ao poder do Estado e nem sujeita ao poder da coletividade (SARTORI, 1994). Ou seja, a concepção moderna de liberdade é individualista.

Nas palavras de Sartori (1994, p.45): "A diferença básica entre a concepção antiga de liberdade e a moderna reside precisamente em acreditarmos que um homem é mais que um cidadão de um Estado". Para os gregos, segundo seu critério de liberdade, eles eram livres, já o homem moderno não seria. Em resumo, na pôlis ateniense, a liberdade não ocorre em oposição ao Estado, lá não existia Estado, ela se realiza na prática das decisões coletivas dos cidadãos.

A igualdade é outro ideal grego. Todos os cidadãos atenienses eram iguais. Convém lembrar que mulheres, escravos e estrangeiros não eram cidadãos, por isso, alguns declararam que em Atenas existia uma aristocracia democrática (BONAVIDES, 2005, p. 268).

Todos eram iguais perante a lei (isonomia), sem distinção social ou de riqueza. Qualquer cidadão grego, independentemente do parentesco, dos títulos ou condição econômica tem direito às funções públicas (isotimia). E por último, o direito de falar, todos os cidadãos igualmente têm o direito de falar e debater as questões da cidade, é a isagoria (BONAVIDES, 2005). Em outros termos, os laços sanguíneos e a riqueza não podem ser critério de distinção entre os cidadãos atenienses, além disso todos tem a liberdade de expressar suas ideias em público.

No contexto da democracia moderna (Liberal) foram acrescidas três reivindicações de igualdade (SARTORI, 1994): extensão do direito de voto, as desigualdades sociais não devem significar desigualdade política e igualdade de oportunidades. Na descrição de Sartori (1994, p.115):

Sufrágio universal igual, isto é, extensão do direito de voto a todos como consumação de sua liberdade política. Igualdade social, compreendida como igualdade de status e de consideração, implicando assim que as distinções de classe e riqueza não trazem nem envolvem distinção. Igualdade de oportunidades.

O ideal democrático converge para a igualdade. Ou seja, a busca por mais igualdade encontra maior ressonância dentro de um sistema democrático. Portanto, a igualdade é um dos símbolos máximos da democracia. FERREIRA (2004, p.80) nos lembra que:

O passo decisivo tinha sido dado e, a partir de então, já se pode falar verdadeiramente em democracia, regime que de início não teria, contudo, esse nome. É possível que a revolução política que começa com a expulsão de Hípias e culmina com a reforma de Clístenes tenha sido designada pela palavra isonomia.

A igualdade, (também chamada de isonomia), foi o ideal que afastou os atenienses do poder oligárquico em direção à democracia. Embora, na acepção moderna de democracia, o aspecto igualdade receba pouca ênfase. À título de observação, os valores principais da prática cidadã são a liberdade; a igualdade; a solidariedade e o diálogo na resolução de conflitos (CORTINA, 2005).

Sobre as três alunas três observações. Elas, primeira, estavam em busca de concorrer em pé de igualdade com os alunos das melhores escolas, nesse sentido, havia no seu pleito evocação da isonomia (influência do passado). Segunda observação, o desejo de dias melhores (influência do futuro) era o combustível que as movimentava. As três têm forte rejeição aos alunos que simultaneamente tiram notas baixas e bagunçam na sala de aula. Praticam discriminação mesmo: evitam falar com eles; não querem de forma nenhuma fazer atividades ou trabalhos com um desses jovens. Lutam por igualdade de acesso ao ensino superior, mas em sala de aula, tratam os diferentes com violência simbólica.

1.3 A democracia e o Período Medieval

No contexto da Atenas do período clássico (século V e IV a.C.), o homem político, o cidadão, era aquele que participava dos assuntos de sua cidade e ocupava cargos. No entanto, essa concepção é incomum do ponto de vista histórico. Ou seja, em sociedades anteriores à grega, e posteriores, “não existia” esse tipo de prática. Tendo em vista que a democracia liberal muito se difere da micro democracia ateniense. Iremos explanar a seguir características do período medieval que se relacionam indiretamente ou diretamente com a democracia e seus princípios. Esse é o principal critério sobre o recorte histórico. É por isso também que características fundamentais desse período não serão abordadas.

De acordo com HELD (1987, p. 34), “a ideia de cidadania da Grécia clássica teria encontrado eco em poucas comunidades antes, durante, ou depois de sua elaboração inicial. As democracias antigas são regimes bastante atípicos na história política da qual temos registros.” Nesse sentido de atipicidade grega, o período medieval (século V ao XV) foi muito importante.

Fase de intensa prática religiosa, a agricultura e pecuária predominava sobre as trocas mercantis; reis com grandes poderes, como na Roma antiga, perderam espaço para os senhores de terra e o clero. A vida em cidades como Roma, Esparta, Mileto, Samos ou Atenas decai e grupos populacionais se refugiaram em meio às florestas. Sobreviver a cada dia e o temor dos castigos divinos eram questões que ocupavam o cotidiano do homem medieval.

Sobre a fome, a instabilidade diária ou luta pela sobrevivência do homem sob os escombros do Império Romano, Franco Jr (1999, p. 26) observou:

As cidades começaram a se esvaziar, cada região buscando produzir tudo aquilo que necessitasse. Tal fenômeno paradoxalmente aumentou a insegurança, pois bastava uma má colheita para que a mortalidade naquele local rapidamente se elevasse, diante das dificuldades em se obter alimentos em outras regiões.

Além da escassez alimentar, as doenças e invasões de outros povos era um medo recorrente no início da fase medieval. Uma onda migratória-invasora provocava um esvaziamento do espaço urbano e consequente fuga para as florestas. Nesse contexto de instabilidade, as doenças provocavam muito mais mortes e temor. Porém, acima de tudo, o recuo demográfico era produto do recrudescimento de epidemias. Do século III ao V, de malária. Do século VI ao VIII, de varíola conjugada com a mortífera peste (FRANCO JR, 1999, p. 66).

A desintegração das sociedades clássicas, Grécia e Roma, foram sucedidas por um forte declínio populacional, muitas mortes e esvaziamento das cidades e das trocas. A cidade, local por exceléncia da democracia grega, se desintegra e junto com ela a reflexão sobre a prática ateniense e a república romana.

O crente fervoroso substitui o cidadão ativo grego. O Deus judaico-cristão domina fortemente a cena. O fundamental era viver de acordo com a vontade divina e aceitar unicamente os desígnios de Deus e sua autoridade. A perspectiva, antes secular, se torna quase que exclusivamente sacra. “Em agudo contraste a visão grega de que a polis era a encarnação do bom político, a visão de mundo cristão insistia que o bem estava na submissão à vontade de Deus” (HELD, 1987, p. 34).

A Idade Média não produziu um conjunto de reflexões teóricas sobre o autogoverno, sobre o Estado e o poder descentralizado, o que existe são algumas reflexões esparsas sobre igualdade e poder limitado do governante nas obras de Santo Agostinho de São Tomás de Aquino. Portanto, é um equívoco considerar a fase medieval um retrocesso agudo em relação aos valores clássicos ou modernos como os renascentistas fizeram prevalecer.

O fundamental era viver em comunhão com Deus. No entanto, a ideia de igualdade cristã é convergente, em parte, com ideal democrático. Os homens são iguais perante Deus é bem diferente de homens são iguais perante a lei. Ou todos os cidadãos são iguais nas polis e eles tem direito de expor suas ideias igualmente. No entanto, a ideia, em si, de igualdade foi preservada pelo cristianismo.

Nesse sentido, Held (1987, p.35) nos chama a atenção, ao afirmar que: “uma comunidade em que ninguém teria direitos morais ou políticos superiores, era a única base na qual os valores da igualdade, poderiam ser preservados socialmente em um mundo de excedente econômicos mínimos”. Portanto, com algumas graduações, a religiosidade cristã manteve o ideal de igualdade.

Lembrando mais uma vez, que a igualdade, foi expandida dentro de uma democracia moderna: igualdade de votos, de oportunidade e que as condições financeiras não sejam pressupostas de destinações de direitos. Além disso, tem avançado por mais igualdade dentro de regimes democráticos.

Na teologia do Cristianismo uns não teriam mais direitos do que outros, porém não no mundo temporal, material e sim no mundo divino, espiritual. Este é o espaço onde reina a igualdade. Santo Agostinho é um dos principais sistematizadores da doutrina cristã. Sobre suas ideias, Held (1987, p. 35) pondera: “A insistência de Agostinho de que a história da Igreja era

de marcha de Deus no mundo e de que o verdadeiro cristão não deveria se concentrar nos problemas de vida temporal”.

Dentro dessa concepção, o cristão verdadeiro não se envolve em assuntos relacionados a sua cidade, ele não busca ocupar cargos públicos e nem interferir sobre decisões relacionadas à guerra ou leis. O cristão fiel, na visão de Agostinho, não teria porque se preocupar com sua liberdade, o fundamental é o reino dos céus. Assim, por um lado, o cristianismo preserva a noção de igualdade; por outro lado, projeta para o futuro outro mundo, o espiritual, uma vida melhor, no qual ele efetivamente alcançaria a felicidade suprema.

É difícil, aqui, não lembrar das três jovens. Se olharmos como boas cristãs, estas não têm porque se preocupar com assuntos que dizem respeito a direção e ao corpo pedagógico da escola, a prioridade delas deve ser agir em comunhão com a vontade de Deus. E nesse sentido, não tem como não lembrar de Tatiana, crente, fiel, temerosa a Deus, entraria em pavor ao descobrir que sua principal busca deve ser somente Deus. E só no reino dos céus está a igualdade que elas tanto almejam. Portanto, deste ponto de vista, suas reivindicações são uma ato de desobediência, não fazem sentido.

No entanto, para Tatiana as ações concretas seriam uma espécie de boas obras. “Professor, uma boa obra não é só dar o dízimo para minha Igreja, ou ajudar os mais necessitados no período do natal” (...). Boa obra também é incentivar uma mudança na minha Escola e esta mudança irá ajudar muitos jovens depois de mim”.

Santo Agostinho cristianizou a concepção de igualdade, e sobretudo a preservou. Por outro lado, encontramos em São Tomás de Aquino a ideia de limitar os poderes do rei e o embrião dos direitos naturais do homem. A monarquia real não deveria ter poderes ilimitados por causa da lei natural, esta um simples prolongamento da lei eterna.

A limitação dos poderes reais não seria os direitos naturais do homem ou qualquer repartição dos poderes em partes funcionais. Essa restrição ao poder real ocorreria por intermédio da igreja Católica. De acordo com Held (1987, p.36): “o governo de um monarca só era legítimo na medida em que ele mantinha a lei natural, aquela parte da lei eterna descontinada à razão humana. Uma vez que o Estado não tinha a autoridade para interpretar a doutrina religiosa, a igreja deveria adotar o julgamento dos governantes”. Agostinho de Hipona estabeleceu outros critérios de igualdade. Tomás de Aquino concebeu leis naturais e limites ao poder do monarca. Embora com outras significações, esses são aspectos basilares da democracia moderna.

1.4 Princípios democráticos na época Moderna

Na Idade Moderna, muitos traços do período anterior conviviam com aspectos da época moderna. Entre um e outro período não houve uma ruptura tão significativa. Hoje, com os estudos medievalistas do século XX, não se caracteriza mais a Idade Média como uma pausa ou interrupção no progresso da história humana, em que os gregos seriam o marco inicial e a renascença seria a retomada.

As pessoas ligadas às trocas desprezavam o período medieval porque foi um tempo de fortes laços de sangue da nobreza e predomínio clerical, além de limitado fluxo comercial. Esses fortes laços faziam com que os protestantes rejeitassem essa época. A corte e os servos dos monarcas poderosos, dos séculos XVII e XVIII, tinham rejeição aos reis ineptos da fase anterior.

“Com o século XX se passou a ver a Idade Média com os olhos dela própria, não com os daqueles que viveram ou vivem noutro momento.” (FRANCO JR, p.20). A renascença foi constituída rejeitando diversos traços do medievo, aspectos estes que eram interpretados pelo viés do atraso.

A filosofia escolástica foi recusada pela Reforma. O coletivismo também sofreu repulsa: o indivíduo faz parte de um grupo ou corporação, no contexto social e na Igreja. Na modernidade, o individualismo se sobrepõe ao coletivismo. A cavalaria e a sua coragem e imponência passou a ser tratada com desdém, e com a expansão das práticas e valores burgueses, a cavalaria se torna estéril. (FRANCO JR, 1999)

Os movimentos de renovação cultural, o Renascimento e o de contestação dos valores e prática do Catolicismo, a Reforma, cada um ao seu modo estiveram interligados ao desenvolvimento mercantil; ao individualismo e a valorização do passado. Seja das civilizações clássicas ou das ideias dos primeiros padres cristãos. Os reformadores estavam interessados na valorização dos ensinamentos de Santo Agostinho. Os renascentistas buscavam Platão, Aristóteles e principalmente, as obras artísticas clássicas.

A Reforma protestante ao questionar o poder do papa e a sua autoridade, colocou em pauta um dos princípios importantes da democracia, a questão da autoridade e o não-poder do Estado. Em outras palavras, a quem os súditos deviam obediência: ao monarca, ao papa, aos grupos religiosos ou a outra igreja. A relação de obediência era com o poder laico ou com o poder espiritual. O vínculo é entre o povo e o Estado ou entre a população e líderes individuais.

Segundo Held (1987, p. 37) “Muito gradualmente, tornou-se aparente que os poderes dos Estados teriam que ser separados do dever dos governantes em apoiar qualquer fé em

particular.” Várias igrejas buscando a proteção do monarca aos poucos provocou uma separação entre as preferências religiosas e questões de Estado.

As ideias de Lutero e Calvino também influenciaram o pensamento político da modernidade, retomando questões que haviam sido relegadas no período anterior. Por exemplo, a concepção de sujeito. Ele, agora na condição de sujeito, é responsável pleno por sua conduta e pela interpretação da Bíblia ou da vontade de Deus. Ao contrário do credo católico, que não permitia sequer livre acesso às escrituras sagradas.

Held (1987, p.38) nos chama atenção para as consequências dessa nova concepção de indivíduo:

Ela liberava os indivíduos do suporte institucional direto da Igreja e, ao fazê-lo, ajuda a estimular a noção do agente individual como um mestre de seu destino, a peça central, e grande parte do pensamento político posterior. Ademais, sancionou, diretamente, a autonomia da atividade secular, entre todos os domínios que não entrassem diretamente em conflito com a prática moral e religiosa.

Assim, a autonomia moral do indivíduo, ideia muito importante na Grécia clássica, ressurge no contexto das transformações religiosas.

Agora, quanto a Renascença, o impacto sobre o pensamento político foi menos específico, isso em relação a uma ideia delimitadora como autogoverno, na igualdade política do Estado. Na fase do medievo predomina o ideal do reino universal sob o comando do papa; já na Renascença, tal concepção foi deixada de lado. Independente do seu tamanho, cada Estado não poderia estar sob um domínio externo. Além disso, os renascentistas tinham um verdadeiro fascínio pelos valores e práticas da cultura clássica, incluindo nesse universo as leis do império romano e a democracia ateniense. Assim,

O ideal de cidadania antiga em uma república tornou-se um conceito duradouro no novo clima das cidades-estados independentes. Embora os pensadores deste período não endossassem simplesmente a concepção ateniense de democracias, o conceito clássico da polis tornou-se central para a teoria políticas das cidades italianas, principalmente em Florença. (HELD, 1987, p. 41).

Embora tenhamos evitado relacionar o conjunto de ideias de determinado pensador político, é importante abrirmos exceção. Isso porque Nicolau Maquiavel, no contexto das

reflexões políticas modernas, foi quem melhor sistematizou o problema de adaptar (ou não) modelos políticos do passado em uma nova conjuntura. Por isso, abordaremos algumas características do pensamento de Maquiavel, ou pontos de convergência entre os princípios do ideal democrático e as ideias do filósofo italiano.

Maquiavel via o homem como um ser não voltado para a coletividade. Em outros termos, para ele, os indivíduos apresentam um comportamento egoísta, não possuem posturaativa, e para realizar algo precisam ser pressionados. Logo, o homem não possui por si um comprometimento com sua cidade. E para Maquiavel, a religião e a obediência às leis levariam os homens a terem o comprometimento com a comunidade. A obediência às leis é um dos traços marcantes de Atenas na época clássica. A submissão às leis é também um dos elementos construtivos da cidadania ativa e da democracia liberal.

As três principais formas de governo, segundo Maquiavel, são a monarquia, a aristocracia e a democracia. Elas são frágeis e instáveis, e geralmente, tendem a se enfraquecer. Assim, uma mistura dessas três formas de governo seria a ideal. Maquiavel via em Roma um modelo ideal da mistura dos três, um sistema de governo misto agruparia as vantagens individuais de cada um deles.

O governo misto teria uma maior possibilidade de lidar com os interesses divergentes e muitas vezes conflitantes dos ricos e pobres. Essa concepção antecipa ideias fundamentais da democracia moderna. Held (1987, p. 42) sintetizou bem a ideia, quando diz que:

O argumento de Maquiavel não deve ser confundido com argumentos posteriores sobre a separação dos poderes dentro do Estados e sobre governos representativos baseados em competição partidária. Apesar disso, se argumento é percurso destes, antecipa importantes aspectos de seus fundamentos lógicos.

Nas democracias liberais contemporâneas, o conflito entre grupos sociais é legítimo, eles são, muitas vezes, assimilados por políticos ou durante o processo eleitoral em forma de pauta reivindicatória. Maquiavel no século XVI, defendia que as disputas entre grupos, facções ou classes eram benéficas. Em outras palavras, “a base da liberdade pode ser o conflito e a discordância” (HELD, 1987, p.42).

Maquiavel escreveu suas duas principais obras “O Príncipe” e “Discurso sobre a Primeira Década de Tito Lívio” em um contexto de grande instabilidade política, conflitos entre as cidades italianas e domínio estrangeiro sobre diversas cidades do país. Uma das preocupações centrais, portanto, de suas obras era como fortalecer o poder e mantê-lo.

Dominar outros territórios e o Estado possuir grandes riquezas é bom, recomendável, mas sem a sua população usufruir de liberdade, ele não crescerá. Caso a cidade esteja sob o domínio externo ou o seu governo seja marcado internamente pela falta ou pouca liberdade em relação ao seu povo, a cidade e seu governo não se sustentará.

Novamente, nas palavras de David Held, na qual nos baseamos nesse recorte histórico:

Se uma comunidade puder gozar de liberdade, como Maquiavel espera que uma Itália unida gozaria no futuro, ela provavelmente irá florescer. Maquiavel procurou reforçar este ponto referindo-se à Atenas clássica e a Roma como exemplo de cidades que gozaram de liberdade e cresceram enormemente em períodos de tempo relativamente curtos. (HELD, 1987, p. 42).

A modernidade, na renascença, resgatou não só a ideia de liberdade (não está sob controle externo ou sob domínio interno de um pequeno grupo), como também revalorizou a cultura clássica, por exemplo o ideal de democracia entre os gregos e a ideia de República entre os romanos. Maquiavel, como já ressaltamos, direcionou sua reflexão sobre a possibilidade de adaptação das ideias clássicas (república e democracia) para outros contextos.

Além de Maquiavel, à título de exemplo e paralelo, passamos a especificar alguns pontos de intersecção entre as ideias de Tomas Hobbes e os princípios democráticos. Hobbes ficou marcado por dois conflitos, a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) e a Revolução Puritana ou Guerra Civil Inglesa (1642-1649), seu pessimismo sobre a condição humana provavelmente advém da convivência com esses conflitos. Hobbes ocupa um lugar central nas reflexões inglesas sobre a abrangência e natureza dos poderes do governante (HELD,1987).

Esse pessimismo pode ser descrito como essencialmente egoísta e com forte busca pelo poder. Nas palavras de Held (1987, p. 44): “Hobbes retratou os seres humanos como profundamente interessados em si mesmo, sempre buscando deleites mais intensos e uma posição mais segura na sociedade, a partir da qual poderiam atingir os seus fins.”

Embora os seres humanos fossem mesquinhos, não significa dizer, segundo Hobbes, que esse egoísmo levaria necessariamente ao colapso da vida social ou a guerras. Para sustentar tal tese, o filósofo inglês imaginou uma situação utópica para desenvolver sua argumentação.

A situação utópica imaginada por Hobbes, foi uma sociedade sem Estado ou poder centralizado, que foi chamada de estado de natureza. Assim, sem o Estado para limitar suas vidas, as pessoas poderiam usar dos meios necessários para autoproteção e bem usufruto das

riquezas naturais e agrícolas. Porém, segundo Hobbes, seria um estado de todos contra todos numa constante luta pela sobrevivência.

A questão central em Hobbes é a defesa de um acordo entre a população e o líder. Esse acordo ficou conhecido como contrato social. A população abriria mão de várias prerrogativas em prol de segurança e de bem estar. “Ele consiste (contrato social) de indivíduos entregando seus direitos de autogoverno a uma única autoridade com a condição de que todos os outros indivíduos façam o mesmo” (HELD, 1987, p. 45).

Hobbes defendeu princípios democráticos? Tendo em vista que advogou um Estado forte? Historicamente as reflexões de Hobbes são significativas porque tenta salvaguardar a liberdade do indivíduo e, simultaneamente, garantir um estado forte (HELD, 1987).

A concepção hobbesiana de soberania é convergente com os princípios democráticos. Embora ele defende uma espécie de soberania absoluta, esta é estabelecida pela autoridade popular conferida ao governante. E principalmente o governante administra em nome do povo, ele é o representante do povo que lhe conferiu esses poderes. Held (1987, p. 46) apresenta assim essa característica: “Sua posição é uma com todos aqueles que argumentam a importância do governo por consentimento e rejeitam o direito divino dos reis e de forma genérica a autoridade da tradição.”

No entanto, é um exagero interpretativo afirmar que as ideias de Hobbes são favoráveis ou precursoras de um governo representativo ou de algum tipo de soberania popular. Assim, Maquiavel advogou a importância da liberdade; já Hobbes, defendeu que a autoridade do governante é oriunda do seu povo. Uma ressalva, aqui, se faz importante: além de Maquiavel e Thomas Hobbes; outros pensadores como John Locke e Barão de Montesquieu elaboraram reflexões fundamentais que constituem o núcleo da democracia moderna (HELD, 1987). No entanto, apenas os dois primeiros foram aqui brevemente explanados a título de exemplo.

Os reformadores religiosos colocaram em discussão a quem o povo deve obedecer, o chefe do Estado ou o chefe da Igreja. Retomaram a ideia grega da autonomia moral do indivíduo, ou seja, ele é o responsável por sua conduta, não é mais um mero objeto da vontade de Deus.

Nesse contexto, Maria, Natália e Tatiana não precisam mais projetar a melhoria nas condições de estudos para o outro plano e a prioridade não é mais viver em estrita comunhão com Deus. Elas são as principais responsáveis por suas condutas e por isso, devem buscar melhores condições de aprendizado. E nesse aspecto específico, lembra um pouco a exaltação da meritocracia, marcante na Natália. Elas novamente têm suas reivindicações valorizadas, agora de acordo com o espírito da modernidade.

Natália é a que tem mais antipatia com alunos preguiçosos ou desinteressados. Talvez por isso, por ela “todas essas melhorias na preparação para o vestibular poderiam ser aplicadas somente este ano”. Já Maria, defendeu na reunião com os gestores da Escola que “as medidas se implementadas poderiam ajudar não só o seu terceiro ano, mas também os próximos”. Tatiana ponderou: “a direção implementa essas medidas esse ano como uma experiência, aí talvez próximo ano, retire-a ou faça alguma alteração para melhorá-la”.

1.5 As revoluções e a democracia

A Revolução Inglesa do século XVII, a Independência das 13 colônias e a Revolução Francesa tiveram considerável impacto sobre a democracia liberal ou moderna. As três revoluções, cada uma ao seu modo, limitou os poderes dos monarcas, extinguindo direitos estabelecidos a partir dos laços de parentesco, e separou questões de Estado em relação às demandas religiosas. As revoluções consolidaram, assim, o fim do chamado antigo regime.

Esses três movimentos de ruptura ratificaram o declínio dos governos absolutistas, cuja expressão máxima é a França de Luís XIV. Eles favoreceram a atividade mercantil (capitalismo), beneficiando, por um lado, os mercadores e enfraquecendo os títulos de nobreza que tem por base propriedades de terra e os laços sanguíneos. Representou a ascensão de uma nova classe e o declínio paulatino de grupos sociais ligados à terra e à fé. Todavia, é um erro considerar esses movimentos de ruptura como sendo fruto, exclusivo, de uma classe social, a burguesia.

A esse respeito é interessante a advertência de Moraes (2020, p.13):

Mas, curiosamente, ela não foi resultado da ação da burguesia, mas de pessoas de grupos sociais, profissões e trajetórias de vidas distintas, cujas extensões, ao contestar o regime vigente, em geral não apontaram para os resultados efetivamente alcançados, que acabaram por favorecer a burguesia.

Luís E. Moraes faz referência, especificamente, à Revolução Francesa. No entanto, a Revolução Inglesa e a Americana (Independência das 13 Colônias) são também consideradas revoluções burguesas.

A Revolução Inglesa é composta por duas fases, por isso, muitas vezes o uso do plural para denominá-la, a Revolução Puritana (1640) e o seu desfecho, a Revolução Gloriosa (1688). Do ponto de vista social, o processo ficou marcado pelo antagonismo entre os nobres, clero

anglicano e o monarca de um lado, pequenos comerciantes, a *gentry*, pequenos agricultores, os *yeomen*, do outro lado.

Esse movimento teve forte conotação religiosa. Por exemplo, a Câmara dos Comuns tinha forte caráter protestante, calvinista. Assim, como os grupos ligados a burguesia. Já a nobreza e o rei, tinham uma religiosidade anglicana sem traços calvinistas. Essas peculiaridades religiosas opuseram ainda mais rei e parlamento.

Politicamente, em síntese, as divergências eram quanto a legitimidade e o exercício do poder. Enquanto o parlamento inglês tinha o poder de direito, segundo a Magna Carta do século XVII, e deseja o poder de fato. O rei Carlos I desejava legitimar o seu poder perante a lei, tendo em vista que segundo a Magna Carta, o poder deveria ser exercido pelo parlamento, que por sinal era de maioria social burguesa. Em outras palavras, o rei tinha o poder que segundo a Magna Carta, pertencia ao Parlamento.

A Revolução Americana, como é conhecida o processo de separação das Treze Colônias da América em relação a Inglaterra, foi uma luta pioneira contra o colonialismo. Ela foi deflagrada em meados de 1776 e depois de cinco anos de guerra aproximadamente, a separação foi reconhecida pelos ingleses em 1783. O movimento de ruptura girou em torno da intensificação da política exploratória inglesa (KARNAL, 2007).

O processo de separação dos ingleses está relacionado a vários conflitos que a metrópole se envolveu durante o século XVIII. A ampliação da política exploratória, como já foi especificado, através de tributos e a influência das ideias da Ilustração. O principal conflito foi a Guerra dos Sete Anos, mas houve também a Guerra de Sucessão da Espanha, e a Guerra da Orelha de Jenkins. Os confrontos bélicos, independentemente do desfecho, provocaram custos, gerando um enorme endividamento inglês, que tentaram amenizar esse problema com alterações na política tributária em relação as suas colônias na América. Sem contar que em cada conflito os interesses dos colonos e os da metrópole nem sempre coincidiam. Assim, as participações dos colonos eram decisivas, e muitas vezes sem contrapartida no pós-guerra.

Sobre a importância dos conflitos metropolitanos no processo de emancipação das Treze Colônias Karnal (2007, p. 112) é enfático: “O final do século XVII e todo o século XVIII foram acompanhados de muitas guerras na Europa e na América. De muitas formas, essas guerras significaram o início do processo de independência das Treze Colônias em relação à Inglaterra.”

Assim, esses conflitos contribuíram com alterações na política tributária metropolitana, que significou uma maior exploração sobre as colônias. Desse modo, as leis do Açúcar, da Moeda, da Hospedagem, do Selo e do Chá, aumentaram a arrecadação dos colonos com destino

à Metrópole. Nesse contexto de arrocho fiscal, as ideias iluministas se propagam rapidamente e a concepção de liberdade passa a significar separação do controle externo (KARNAL, 2007).

A Guerra Civil Americana, ou Guerra da Secessão, foi também decisiva no contexto de consolidação das ideias da democracia moderna. Esse conflito ocorreu entre os estados do norte e do sul dos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX. O confronto, apesar de inúmeros antagonismos entre as partes, girou em torno da questão da escravidão.

Os estados do sul organizam um movimento de separação e declararam sua independência do restante do país, como foi destacado acima, a divergência principal foi a questão da escravidão. Acerca da importância da Guerra da Secessão no que se refere a democracia, Moore Jr (1967, p. 188) observou: abater a escravatura foi um passo decisivo, um ato pelo menos tão importante como o abater da monarquia absoluta como a Guerra Civil Inglesa e a Revolução Francesa, um preliminar essencial para novos passos.

A Revolução Francesa foi um longo processo revolucionário que ocorreu no final do século XVIII. O período Napoleônico posterior pode ser compreendido como uma de suas fases e também como a consolidação de todo um ciclo revolucionário. A Revolução ocorreu muito por conta da insatisfação das camadas populares, o terceiro estado, vítimas da fome e da miséria, e opôs também burgueses e aristocratas em relação a vários benefícios.

Moraes (2020, p.1) assim ponderou acerca da importância da Revolução Francesa: “foi um evento de grande alcance na história, ultrapassando as fronteiras da França e produzindo um impacto profundo não apenas na época dos acontecimentos, mas também muito tempo depois”.

Impactou, inclusive, os movimentos de separação de diversas colônias na América, inclusive a independência da América Portuguesa.

O processo revolucionário francês é geralmente dividido em três fases: a Monarquia Constitucional, a fase de Convenção Nacional e o período do Diretório. Nessa primeira fase, com a promulgação de uma Constituição em 1791, foi estabelecida a igualdade de todos perante a lei, ratificando o que já estabelecia, no início dessa mesma fase, a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”.

A Declaração estabelecia, dentre outros direitos, a igualdade; a liberdade e o direito de lutar contra a opressão. Foi um enorme avanço, embora a concepção de liberdade e igualdade fosse um tanto restrita. Por exemplo, esses dois princípios não abrangiam as mulheres. A autora Teresa Cristina de Novaes Marques (2018, p.15), ao analisar a história do voto feminino, no contexto da Revolução Francesa, sublinha algumas limitações da Declaração dos Direitos do

Homem que foi apresentada por Olympe de Gouges na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã:

Em sua declaração, Olympe defendia ideias que hoje consideramos justas, mas que, à época, causaram estranheza. A autora afirmava, por exemplo, que homens e mulheres deveriam usufruir das mesmas oportunidades de trabalho, já que pagavam impostos igualmente. Escreveu também que, se as mulheres não forem ouvidas na hora em que as leis são feitas, tais leis não são válidas. Olympe sustentava ainda que todas as mulheres deveriam receber educação de qualidade de modo a poderem ser boas cidadãs.

Em resumo, apesar dos inúmeros avanços da grande Revolução ela não teve grande amplitude social porque excluía as mulheres. Assim, Maria, Natália e Tatiana não teriam o direito de uma educação formal, mesmo fazendo parte do movimento revolucionário.

A segunda fase, Convenção Nacional, além de estabelecer a República como forma de governo e ter a violência do “Terror” com uma de suas principais marcas, também estabeleceu algumas medidas, que significou, mesmo que indiretamente, o fortalecimento de características pró-democracia.

Dentre as características da fase da República destacam-se as seguintes: fim da escravidão nas colônias francesas e das prisões por dívida, definiu o fim do direito da primogenitura, assim os herdeiros passam a receber porções proporcionais da propriedade, que anteriormente era somente ao filho mais velho. Foi feita uma reforma agrária, a partir do confisco das terras dos nobres. E por último, intensificou-se a separação Estado e igreja ao transformar a questão da fé em assunto privado (MORAES, 2020).

Já a terceira fase, a do Diretório não teve tanta significação histórica e nem no sentido de medidas pró-democracia. Ela se caracterizou mesmo por tentar anular as medidas mais populares. Por exemplo, a revogação da lei dos preços máximos (Lei Máximo). Ou seja, a anulação do tabelamento de salários e preços dos produtos. Moraes caracteriza assim a última fase da Revolução Francesa:

Inicia-se uma virada política de longo alcance: a chamada ‘Reação Termidoriana’, protagonizada pelos deputados da Planície, abre um período marcado pela afirmação de um projeto de República que buscou guardar distância tanto dos setores populares e dos democratas quanto dos monarquistas. (MORAES, 2020 p. 39).

Os três movimentos Revolucionários, cada um ao seu modo, consolidaram a destruição do poder absoluto dos Reis e das estruturas feudais. Este é o ponto de intersecção entre as Revoluções e as ideias de democracia moderna. As três Revoluções fortaleceram o ideal da igualdade ao esfacelar os privilégios feudais. Ao ratificar o fim do poder absoluto, colocou em evidência a limitação do poder central e a questão da liberdade do indivíduo em relação ao poder do Estado.

Albert Soboul, em estudo clássico sobre a Revolução Francesa, enfatiza essa convergência entre as Revoluções Burguesas. "Sua característica essencial é ter realizado a unidade nacional do país por meio da destruição do regime sensorial e das ordens feudais privilegiadas" (SOBOUL, 2007, p.7).

Os direitos que os nobres possuíram em relação a ocupar cargos públicos e ao direito de voto estavam relacionados à sua origem sanguínea. Assim esses direitos não abrangiam os demais grupos sociais. Nas palavras de Moraes (2020, p. 15),

Ele funcionava, o antigo regime, como se o fato de pertencer a alguns desses grupos definisse os limites e as possibilidades de um indivíduo. O mundo do Antigo Regime era ordenado pela ideia de que as pessoas eram desiguais e que isso deveria se expressar em desigualdade perante a lei.

Em relação à Revolução Inglesa do século XVII, a primeira das três Revoluções, e a sua convergência com os valores que farão parte da democracia moderna, Dalari (1998, p. 77) coloca de forma objetiva:

Quanto à Revolução Inglesa, dois pontos básicos podem ser apontados: a intenção de estabelecer limites ao poder absoluto do monarca e a influência do protestantismo, ambos contribuindo para a afirmação dos direitos naturais, nascidos livres e iguais, justificando-se, portanto, o governo da maioria que deveria exercer o poder legislativo assegurando a liberdade dos cidadãos.

Os Ingleses no século XVII tiraram do plano técnico a limitação do poder dos Reis por meio de um parlamento e da supremacia das leis, neste caso a Magna Carta (1215) e o Bill off Rights ou a Declaração de Direitos de 1689.

Moore Jr (1967, p. 61) dar ênfase na independência do poder que se colocava acima do monarca, em que se destaca o fortalecimento dos grupos sociais que não tinham vínculos com privilégios relacionados ao parentesco:

Quando observamos o século XIX, que fatores se destacam como responsáveis pelo progresso da Inglaterra no caminho da Democracia? Um parlamento relativamente forte e independente, um interesse comercial e individual com a sua própria base econômica, nenhum problema grave com os camponeses.

A Independência das Treze Colônias e a posterior Guerra Civil (Secessão) entre o Sul e o Norte também apresentam elementos que fizeram as práticas políticas da ex-colônia Inglesa convergirem em direção à democracia. Dalari (1998, p. 77) ao citar o início da Declaração da Independência (1776) nos chama a atenção para os direitos naturais: "Consideramos verdades evidentes por si mesmas que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo criador de certos direitos inalienáveis, entre os iguais a vida, a liberdade e a procura da felicidade". A peculiaridade das Treze Colônias foi realçar a importância da ideia de liberdade. Moore Jr colocar assim a questão: "Que a vitória do Norte, mesmo com todas as suas consequências ambíguas, foi uma vitória política para a liberdade em comparação com o que teria sido a vitória do Sul" (MOORE JR, 1967, p. 187).

A Revolução inglesa colocou em prática a ideia de limitação do poder do governante, com um Parlamento e com leis que se sobrepõe ao mandatário (Magna Carta e Declaração de Direitos). Os Estados Unidos no seu processo de ruptura com a Inglaterra e na Guerra Civil colocaram em evidência a ideia de liberdade (não viver sob o domínio externo) e a ideia de igualdade ao lutar contra as práticas escravistas do sul do país. Já a Revolução Francesa, dentre as inúmeras contribuições, ao enfraquecer os privilégios de sangue, dos nobres, acaba por fortalecer o princípio da igualdade perante a lei.

Maria, Natália e Tatiana são filhas desses movimentos revolucionários. Ao questionar os poderes daqueles que compõem a direção da escolar por exemplo, no tocante aos recursos da merenda escolar, elas clamam pela transparência e pela justeza na distribuição dos repasses. Ao solicitarem um ensino mais amplo e diversificado, que estimule o pensamento crítico elas almejam se colocar em condições de igualdade com os alunos das melhores escolas. O que as três alunas fazem não é, assim, uma mera reclamação pontual, mas fruto de todo um processo

histórico de lutas que transformaram e transformam até hoje o nosso processo democrático e educacional.

Convém lembrar aqui, o resultado das reivindicações das nossas três jovens dedicadas: todas os pedidos foram prontamente atendidos em caráter experimental, caso dê certo, próximo ano se repetirá as medidas. A direção puniu com certo rigor Maria, Natália e Tatiana: suspensão de um dia e retorno somente com os Pais. Talvez, seja o temor de que esse exemplo se repita.

Nos Séculos XVII, XVIII e XIX, os grupos populares tiveram grande protagonismo. Tanto que a ideia de democracia nesse período esteve mais associada à ideia de igualdade. O que assustava aos grupos mais abastados do extrato social. No século XX, esse ativismo social refluxi. Nesse quesito, a educação e suas estratégias de engajamento (como as gamificações e as estratégias histórico-criticas) vão se tornando cada vez mais urgentes.

Ler sobre a democracia ateniense e sua acepção moderna nos permite comparar e sistematizar a concepção cotidiana do leitor. Não para corrigi-la ou inferioriza-la, mas principalmente para reelaborá-la de modo que permita utilizá-la ainda mais no seu cotidiano. Historicizar um conceito (democracia) e seus princípios é uma oportunidade de incentivar o pensar historicamente, a partir de um exemplo prático: a democracia no decorrer dos séculos. Tanto a Pedagogia Histórico-crítica e o conceito de Consciência Histórica têm como um de seus pilares a abordagem histórica, isto é, estimulam a verem os fatos do cotidiano numa perspectiva temporal. Assim, por exemplo, na Pedagogia histórico-crítica os alunos partem do seu conhecimento cotidiano de democracia, incorporam concepções e características técnicas desse conceito e reelaboram para serem utilizadas no seu dia a dia. Por esses motivos buscamos fazer uma historicização da democracia desde Atenas até os dias correntes.

Durante esse primeiro capítulo buscamos tecer algumas considerações sobre como se deu o processo histórico da democracia ao longo dos séculos. No próximo, abordaremos como a realidade brasileira também o vivenciou. Nesse sentido, buscaremos aproximar as reivindicações das alunas de seu espaço próprio, a singularidade da experiência democrática brasileira.

2 A NOSSA REALIDADE: O PROCESSO DEMOCRÁTICO NO BRASIL

*Nós acreditamos que, sempre, em qualquer situação,
é muito melhor o diálogo, o consenso e a construção democrática
do que qualquer outro tipo de ruptura institucional.*
Dilma Rousseff

2.1 O Brasil no século XIX

Quando o Brasil superou o domínio português, no início do século XIX, deixando a condição de enorme extensão de terra de um país europeu, e se tornando uma nação livre politicamente, ele apresentava marcas bem fortes da época do colonialismo. Um sistema escravista, uma economia voltada para as necessidades externas (exportação). Um Estado centralizador na capital, Rio de Janeiro, mas com pouca presença nas áreas mais afastadas do litoral, um território imenso que ao contrário dos vizinhos, não se fragmentou em unidades menores.

Além desses traços de colonialismo, após a ruptura com a metrópole portuguesa, o Brasil apresentava outras questões. Sobre isso, Jorge Caldeira (1997, p. 153) faz as seguintes observações:

Os problemas urgentes a resolver após a independência eram muitos: a guerra com Portugal, crise econômica, a necessidade de obter reconhecimento diplomático, a divisão entre os portugueses e brasileiros. Essas questões difíceis precisavam ser superadas, ao mesmo tempo que se decidiam os caminhos de longo prazo: fazer a constituição, implantar a política econômica e traçar a estratégia de inserção do país no mundo.

Dentre as questões de longo prazo não estavam ampliação do sistema de voto, por exemplo. Assim, pouca coisa mudou, do ponto de vista social, com a independência. Por exemplo: a escravidão de africanos e índios era uma instituição sagrada; o principal trabalho na agricultura continuou a suprir as necessidades externas; as famílias prosseguiam com as uniões mancebias e a religiosidade com o seu sincretismo.

O Brasil enquanto colônia lusitana tem uma história multifacetada, especificamos alguns aspectos à título de exemplo na abertura deste subtópico (O Brasil no século XIX). Destacaremos aqui apenas alguns pontos relevantes para nossa discussão acerca dos princípios democráticos, ou seja, nosso recorte tem como referência o ideal democrático. É fundamental frisarmos, de início, que não se pode falar em mais ou menos democracia na América

portuguesa. Os pontos relevantes do nosso recorte são os seguintes: a escravidão, o sistema escolar e a condição de sujeitos ativos na colônia são os aspectos abordados a seguir.

De todas as características da colonização portuguesa, o sistema escravista foi o que mais enfraqueceu o surgimento e a prática de valores democráticos. Entre a segunda metade do século XVI e o final do século XIX, chegaram ao Brasil três milhões de africanos. Em uma estimativa acanhada. Portugal, para se ter uma ideia, no início do século XVI, tinha uma população de aproximadamente um milhão de habitantes. Essa população escravizada não tinha direitos básicos como: o direito à vida, à propriedade, à liberdade e muito menos igualdade perante a lei.

Os cativos não podiam participar dos assuntos relacionados à comunidade em que viviam. E tampouco tinham acesso à educação e ao trabalho remunerado. Murilo de Carvalho (2002, p. 20), que é nossa principal referência no recorte do contexto brasileiro, sintetiza bem o quanto o escravismo foi marcante na colônia:

Trabalhavam de carregadores, vendedores, artesãos, barbeiros, prostitutas. Alguns eram alugados para mendigar. Toda pessoa com algum recurso possuía um ou mais escravos. Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos. A escravidão penetrava em todas as classes, em todos os lugares, em todos os desvãos da sociedade: a sociedade colonial era escravista de alto a baixo.

A direção da Escola trata as reivindicações das nossas três alunas com um desprezo disfarçado. As autoridades, o gestor escolar, no nosso passado colonial não daria satisfações para segmentos da população, no máximo explicaria algo para algum superior. A massa da população era escrava, ou seja, o povo em geral não frequentava a escola, o escravo era uma espécie de animais de carga que falam e que, geralmente, recebem um pouco de comida e castigo para que façam o trabalho com afinco.

Maria, uma de nossas três alunas, é negra. Embora seus colegas muitas vezes a chamem eufemisticamente de morena. No diálogo travado com os diretores, um dos argumentos elencados por Maria foi que “a Escola é um dos principais meios para o preto-pobre melhorar de vida”.

O ensino público, (o segundo aspecto referente ao nosso recorte) na colônia também não favoreceu o autogoverno. Até meados do século XVIII (1759), o ensino era monopólio da Igreja. Ao contrário das igrejas protestantes e da tradição islâmica que estimulava os fiéis aprenderem a ler para conhecer a palavra de Deus, a Igreja católica não queria que seus fiéis

interpretassem os ensinamentos de Jesus por conta própria. Entre os ricos senhores de engenho, saber ler não era visto como algo importante, e ao governo metropolitano não era conveniente a prática da leitura.

Tampouco o ensino universitário recebeu qualquer estímulo. Os filhos dos aristocratas geralmente faziam curso superior em Portugal, somente um dos filhos deles estudavam. Os outros se tornavam celibatários, casavam-se (mulher) ou cuidavam das terras com o pai. Assim, a educação (uma das principais pré-condições da soberania popular) foi intencionalmente desestimulada. Logo porque aqui (Brasil) era uma imensidão de terras para gerar algum proveito a um país além do oceano. Em outros termos, aqui não foi um local em que vinham pessoas para formarem famílias em uma pequena propriedade com cultivos destinados ao seu próprio sustento, mas sobretudo terra a ser explorada e os frutos da riqueza eram exportados.

A respeito do controle metropolitano no ensino superior, Caldeira (1997, p. 98) nos chama a atenção:

Na política portuguesa, um dos setores reservados à Metrópole era a educação universitária. Na época colonial, os brasileiros só tinham uma opção: começar a formação em escolas religiosas, quase sempre nos colégios jesuítas, e fazer os estudos superiores em Portugal. A única universidade era a de Coimbra, fundada em 1290.

Os brasileiros a que se refere Caldeira não são os trabalhadores livre e pobres, não são os índios e muito menos os africanos escravizados. Eram somente os filhos da aristocracia agrária, que teriam direito a estudar. E como bem observa Murilo de Carvalho (2002, p. 11), a educação favorece diretamente aspectos como liberdade, igualdade e a soberania popular no processo eleitoral.

Visceralmente ligado à lógica escravista estava o latifúndio (o terceiro aspecto abordado no nosso recorte). O grande proprietário de terras, geralmente, na colônia, era o dono do braço escravo, e assim como o escravismo dificultou a expansão do ideal democrático, a grande propriedade atua como uma força semelhante à escravidão.

Com uma economia direcionada para os interesses externos, logo, o latifúndio se estabeleceu. Um exemplo é a produção açucareira que para ser em grande vulto necessitava de enormes extensões de terra. Assim como o extrativismo do ouro, quando a retirada decaía em uma área, a extração se expandia para terras próximas. Por isso, a metrópole logo tratou de dificultar o acesso à terra. Sobre limitar o acesso à terra, Linhares nos chama a atenção:

Dificilmente poderíamos considerar a legislação, mesmo nos primeiros tempos, uma instituição democrática de acesso à terra, não só pelas exigências feitas, como também pelos mecanismos burocráticos que impunha, obrigando, o mais das vezes, a recorrer a favores da autoridade local. Ao mesmo tempo, a distribuição de terras era feita nos primeiros anos da fundação da vila ou cidade, de forma que os colonos, um pouco mais tarde, ficavam à mercê dos primeiros ocupantes. (LINHARES, 1990, p. 88).

Terra era riqueza que poderia também gerar riquezas, por isso as inúmeras exigências para se conseguir uma propriedade. Já a criação de gado, por outro lado, ocorria solta e sem maiores cuidados por isso a necessidade de grandes porções de terra, ou seja, assim como nas áreas de cultivo de açúcar, nas áreas criatórias predominava o latifúndio. Acerca da relação açúcar, gado e latifúndio (CALDEIRA, 1997, p. 66) destaca: “no entanto, a criação de gado exigia grandes extensões de terras descampadas, uma preciosidade numa região coberta de mata e onde poucos campos podiam servir para a lucrativa cultura do açúcar.”

A grande propriedade limita os direitos civis (liberdade, igualdade, propriedade e direito à vida) assim como cerceava os direitos políticos, isto é, a soberania popular, o auto governo. Por isso é tão importante destacarmos o monopólio da terra no nosso recorte. O latifúndio, na colônia e na fase monárquica, impede o exercício desses direitos, seja políticos ou civis. Seus parentes e propriedades, os escravos, são tutelados. A tutela e a anulação de direitos impedem quaisquer exercícios de democracia nas eleições e no dia a dia.

O proprietário de terras seja senhor de engenho, minerador, dono de fazendas de café ou um coronel do início do século XX, usava de seu poder econômico para barganhar influência política. E assim, muitas vezes, era o latifundiário quem representava o poder estatal na região. Uma vez que com sua influência indicava pessoas para postos chaves, premiando aliados e controlando a mão de obra e os familiares. A respeito da influência privada sobre a máquina estatal, Murilo de Carvalho resume: “não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadão civil. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadão políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político” (CARVALHO, 2002, p. 57).

Superados os laços políticos com a metrópole, a colônia era um país independente. No entanto, essa alteração na esfera política, não significou grandes mudanças no país nascente. A produção econômica, como já foi destacada, prosseguiu com sua base inalterada. O sistema educacional continuou sob o predomínio clerical. No âmbito cultural, a oralidade seguiu hegemônica. E a escravidão continua sendo a nossa característica mais marcante.

Mary Del Priore, em uma obra abordando a monarquia brasileira, nos chama a atenção para outros aspectos no processo de separação, a escravidão e o liberalismo readaptado na ex-colônia:

No dia a dia, a escravidão estava em toda parte e para todos. Homens livres, pobres e brancos, mulatos ou negros tinham, eles também, seus cativos. A mentalidade escravista era geral. Sim, pois o rompimento com a ordem colonial não passou de um verniz liberal aplicado por um grupo de elite, num projeto conservador, reproduzido em cascata, de alto a baixo, na sociedade (DEL PRIORE, 2016, p. 37).

O liberalismo defendia uma nova forma de relação entre política e sociedade, povo e poder. Assim as pessoas são portadores de direitos básicos como: liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade. Todavia, a nação recém-independente, por meio de parcelas de aristocracia, professava o ideário liberal de um lado, e era de mentalidade e cotidiano escravista de outro.

Quase a totalidade das pessoas que tinham alguma renda, buscavam ter um ou mais escravos e assim eles fariam o trabalho que era destinado ao seu proprietário. Além da enorme valorização do ócio, ou seja, a falta de apreço de trabalho manual, a população, em geral, não valorizava o trabalho intelectual, a cultura e escrita. A colônia portuguesa era culturalmente oral e isso permaneceu por todo o século XIX.

Além da oralidade e ociosidade, outro traço marcante que prosseguiu no século XIX referem-se às relações matrimoniais entre os diversos grupos populares e o desprezo por certas formalidades católicas. “Para a maioria dos brasileiros, o casamento católico queria dizer pouco, apesar da grita de alguns padres: mancebia e relações temporárias eram a regra” (CALDEIRA, 1997, p. 157). Índias casavam com negros; mulatos uniam-se às índias e isso sem a formalidade católica.

Voltando ao predomínio do setor agrícola sobre a produção industrial e comercial, esse foi a tônica na colônia e continuou assim no Brasil monárquico. Produção agrícola voltada para a Europa. No entanto, a estrutura era agrícola, mas de crise. O cultivo da cana já não era mais o mesmo, desde a concorrência holandesa nas Antilhas. O extrativismo mineral, baseado em ouro de superfície, também declinante, somado aos altos custos do processo de independência: conflitos regionalizados e o reconhecimento externo onerou a nação independente.

O ensino formal foi monopólio do clero desde meados do século XVI, no início dos Governos Gerais, até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759. Nos três

séculos da colonização, algumas escolas religiosas funcionaram para um público elitista e bem reduzido. Com a separação de Portugal finalmente foram criadas as primeiras faculdades. Uma em Pernambuco para os filhos das elites do norte, e outra em São Paulo para a aristocracia do sul colocar seus filhos e o jovem país ter seus burocratas.

O Brasil, agora separado de Portugal, sob regime monárquico, liderado por um dos membros da família real portuguesa (os Bragança), D. Pedro I. Foi, então, outorgada a Constituição (1824) que mesclava características liberais e absolutistas. Nesse contexto de Brasil Monárquico, no século XIX, os elementos que constituiria traços vagamente democráticos foram quais? Certamente, não foi a igualdade, pois a escravidão predominava de forma intensa. Um cativo recém liberto, buscava logo melhores materiais para adquirir um escravo. Ser dono de apenas um ou dois escravos, por mais pobre que o proprietário fosse, era sinal de distinção, era um status que a maioria almejava.

A liberdade e a igualdade jurídica não eram um dos elementos marcantes do Brasil no século XIX, traços que acabaram convergindo para o autogoverno. Logo, o direito de voto ou a soberania popular, a limitação dos poderes do governante. Nesse quesito específico, o Brasil avançou, apesar dos grandes poderes do rei (Poder Moderador). Assim, do ponto de vista do ideário democrático, o avanço foi na questão do direito de voto, na soberania popular.

O avanço, na questão do ideal democrático, foi de fato, a ampliação do direito de voto (esse é o quarto traço destacado em nosso recorte). É um erro, entretanto, compararmos a ampla participação popular dos dias correntes com o direito de escolher no Brasil monárquico. Sobre essa questão específica, Miriam Dolnikoff nos alerta:

Além disso, a crença de que caberia aos representantes eleitos definir o que seria o bem comum, trazia consigo a ideia de que deveriam ser escolhidos indivíduos virtuosos e isso só seria possível se os eleitores fossem também virtuosos. O que legitimava a imposição de uma série de restrições ao direito de voto como, por exemplo, a exigência de determinada renda ou ser alfabetizado. Por fim, o liberalismo do século XIX pautou nos países que o adotaram, a organização de regimes nos quais à determinada elite cabia o controle político (DOLHNIKOFF, 2017, p. 10.).

As limitações no direito de escolha eram consideráveis, a aristocracia agrária junto com a monarquia estava no controle. A soberania popular, mesmo limitada, foi um avanço, o grande entrave foi o fortalecimento do escravismo que de uma só vez impossibilitava dois pressupostos do autogoverno (democracia): a liberdade e a igualdade.

Não participavam do pleito a maioria arrasadora da população, mulheres e escravos. Apenas homens a partir de 25 anos, e além disso os analfabetos poderiam votar, esse direito seria retirado no final do Segundo Reinado (1881) e na Primeira República. Era necessário ter renda e as eleições eram indiretas (os eleitores de paroquia escolhiam os eleitores de província e estes faziam a escolha dos representantes), a limitação da renda não era tão grande. A grande exclusão era, de fato, proibir mulheres e escravos. Além dos membros do parlamento, os homens bons (vereadores) e juízes eram eleitos pelos votantes em um só turno. Em síntese, “a Constituição regulou os direitos políticos, definiu quem teria direito de votar e ser votado. Para os padrões da época, a legislação brasileira era muito liberal” (CARVALHO, 2002, p.29). E isso porque a população masculina com renda escolheria as pessoas para vários cargos e funções.

Em outros termos, a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, caracteriza o direito de voto dividindo a sociedade entre aqueles que podem votar e a imensa maioria, os que não podem exercer o direito de voto. Como salienta Maria Teresa Marques (2018, p. 27):

É que classificar os integrantes da cidade em cidadãos ativos e passivos era um procedimento típico da política francesa desde o final do século XIX. Nele, mulheres (e também crianças, loucos e outros) eram cidadãs passivas – ou inativas, segundo o vocabulário jurídico brasileiro. Elas usufruíam de direitos civis e por isso podiam receber herança, mas não podiam exercer opinião sobre assuntos políticos.

Assim, as mulheres, os escravos e os trabalhadores livres pobres eram cidadãos passivos, ou seja, não tinham direito de participação, não poderiam, por exemplo, votar. O Brasil mudou, deixou de ser colônia, mas a maioria de sua população continuava à margem dos direitos.

No dia a dia, o ato de votar era muito perigoso, por isso a abstenção era significativa, o medo imperava. As votações ocorriam dentro das igrejas e muitas vezes era cercada de tumulto e violência física. Assim, o voto era um ato de coragem e lealdade para com o líder da região. Assim, não se pode falar, ainda, em consciência política e nem em livre-arbítrio do eleitor.

Murilo de Carvalho, expõe a questão de modo objetivo,

o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O

votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade (CARVALHO, 2002, p. 35).

A escravidão, como já foi destacado, e seu fortalecimento com a cafeicultura foi o maior abismo para o Brasil se constituir enquanto democracia. A participação política avançou mesmo com as inúmeras limitações. Em resumo, uma pequena elite participava dos assuntos de interesse público, mas a quase totalidade era excluída, seja de seu direito de voto (mulheres e escravos) ou da própria condição de existência, ou seja, não gozavam de liberdade e nem de igualdade jurídica.

Entre cidadãos ativos e passivos o critério saber ler não foi utilizado como elemento de exclusão, tendo em vista que grande parte da elite agrária era iletrada. Como já destacamos, alguns parágrafos acima, a exclusão de mulheres, escravos e o critério renda dividiu a população em dois grupos, ativos e passivos. Só no final da Monarquia e com o advento da República saber ler torna-se elemento de exclusão, analfabetos não votam. Essa ponderação é importante tanto do ponto de vista da consciência histórica (ou seja, o pensar historicamente), quanto da Pedagogia Histórico-Crítica. Por quê? Porque tanto a abordagem pedagógica quanto a categoria conceitual é aqui (3 capítulo) problematizada como elementos que facilitam e estimulam a inclusão política.

2.2 O Brasil e o século XX

A mudança de regime político da monarquia para a república, no Brasil, na transição do século XIX para o XX, não representou significativas transformações na soberania popular, no autogoverno, no exercício da liberdade e tampouco na concepção prática de igualdade de todos perante a lei. Na perspectiva das ideias democráticas, que é nosso referencial de recorte, o fim da escravidão representou uma ruptura mais significativa do que a ascensão da república dos cafeicultores e militares.

Enfatizando, mais uma vez, que as características aqui esplanadas são uma pequeno recorte cujo referencial mais importante trata-se dos direitos políticos. Na conjuntura da Primeira República, os aspectos capitais apresentados foram o movimento sufragista e a ascensão da classe operária; por uma lado. E como as práticas oligárquica enfraqueceram o ideal democrático

É nesse contexto de transição da Monarquia para República que as mulheres consolidam a sua organização, em vários jornais pelo país, para defender e divulgar o sufrágio feminino. Outra forma de divulgação foram as manifestações artísticas. Com efeito, como afirma Marques:

as sufragistas de A Família continuavam a fazer a campanha no jornal e a conversar com os deputados eleitos. Não eram muitas, mas eram bem ativas. Josefina Álvares de Azevedo, por exemplo, escreveu uma peça chamada *O voto feminino*, que foi encenada no teatro Recreio Dramático várias vezes naqueles anos (MARQUES, 2018, p.63-64).

Porém, no contexto da República Oligárquica a participação foi restringida ainda mais, na contramão da luta das sufragistas. Murilo de Carvalho é taxativo ao dizer que “do ponto de vista da representação política, a Primeira República (1884-1930) não significou grande mudança (CARVALHO, 2002, p. 41). A república consolidou a descentralização por intermédio do federalismo que na prática acabou fortalecendo as aristocracias regionais. Essas oligarquias enfraqueceram a soberania e a participação popular. A liberdade de escolha e a equivalência entre os votantes eram empecilhos às elites políticas, pleito eleitoral independente era o risco que poderia significar derrota nas eleições. É importante destacar que na maior parte do período monárquico os analfabetos tinham direito de voto.

Carvalho (2002, p.42) complementa que “nesse paraíso das oligarquias, as práticas eleitoras fraudulentas não podiam desaparecer, elas foram aperfeiçoadas. Nenhum coronel aceitava perder as eleições. Os eleitores continuavam a ser coagidos, comprados, enganados, ou simplesmente excluídos”. A participação política eleitoral não foi ampliada com a implantação da república, o exercício de voto independente além de difícil era um perigo à própria vida.

A Primeira República (1889-1930) é fruto da oligarquia cafeeira que logo buscou excluir os militares dos ciclos decisórios para monopolizar o núcleo do poder central. A esse respeito Marcos Napolitano fez a seguinte observação:

As elites econômicas que se tornaram republicanas como a poderosa oligarquia paulista, ligada à exportação do café – porém, não criticaram a monarquia porque queriam mudar as hierarquias sociais, democratizar a política ou acabar com a escravidão, mas porque se sentiam pouco representados pelo imperador e viam no

regime monárquico um dinossauro político que já não servia mais aos seus interesses (NAPOLITANO, 2016, p. 10).

Apesar de inúmeros movimentos populares na Primeira República como por exemplo Canudos, Contestado, a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata não ocorreram movimentos que buscassem maior participação no espaço público, exceção foram as mulheres, o Movimento sufragista. Como bem observa, Carvalho: “mas, apesar de todas as leis que restringem o direito de voto e de todas as práticas que deturpavam o voto dado, não houve no Brasil, até 1930, movimentos populares exigindo maior participação eleitoral. A única exceção foi o movimento pelo voto feminino, valente, mas limitado” (CARVALHO, 2002, p.42). As nossas três jovens alunas que foram reivindicar uma ampliação de direitos junto à direção de sua escola são filhas da luta pelo voto feminino que seria introduzido na década de 1930.

A expansão dos trabalhadores urbanos, a classe operária, assim como o movimento pelo voto feminino significou um avanço pelos ideais democráticos. O movimento operário estava intimamente ligado à expansão industrial e à imigração principalmente de italianos e de espanhóis. Tendo em vista que o empresariado não queria os escravos, agora, libertos.

Até a década de 1930, a grande influência sobre esses trabalhadores era o anarquismo, uma vez que grande parte deles eram espanhóis e italianos e por lá as ideias anarquistas eram hegemônicas. Com a Revolução Russa, as ideias socialistas ganham espaço dia a dia. O movimento operário foi se organizando na prática, ou seja, a partir dos movimentos de greve. O maior deles foi a greve de 1917.

Caldeira resume as causas da greve de 1917:

a remuneração do trabalho era reduzida sempre que as empresas enfrentavam alguma crise ou sempre que havia muita oferta de mão de obra; as condições de trabalho eram extremamente precárias e as jornadas muito longas, mesmo para as crianças; não havia nenhum tipo de previdência social; os salários eram baixos (CALDEIRA, 1997, p. 25).

É importante enfatizar que os operários não lutam por ampliação de direitos políticos ou por maior participação no governo de sua cidade ou estado. Em resumo, a classe operária não fortaleceu diretamente a soberania popular. Por outro lado, eles fortaleceram os princípios da liberdade e da igualdade ao reivindicar melhores condições de trabalho. E também buscaram ser protagonistas de suas vidas.

Carvalho sintetiza assim a importância do movimento operário: “sob o ponto de vista da cidadania, o movimento operário significou um avanço inegável, sobretudo no que se refere aos direitos civis. O movimento lutava por direitos básicos, como o de organizar-se, de manifestar-se, de escolher o trabalho de fazer greve” (CARVALHO, 2002, p. 60).

Resumindo, nossas três alunas, hoje reivindicam direitos, por exemplo, graças à luta das mulheres pelo direito de voto e também devido à luta dos trabalhadores pela oportunidade de se manifestar, de se organizar. Assim, muitas de nossas atitudes hoje, são fruto de lutas e reivindicações do passado. Em outras palavras, as pessoas, em geral, e nossas alunas, em particular, pensam historicamente mesmo que não façam uso de categorias conceituais, como a de consciência histórica.

Tatiana, uma das líderes das reivindicações na Escola, é terminantemente contrária a movimento de greves ou as ações das sufragistas. Na perspectiva dela, buscar a direção da sua escola e fazer solicitações não se trate de um movimento reivindicatório, apenas uma conversa em que é feito alguns pedidos. Tatiana é muito obediente aos preceitos da sua fé e por isso acha inadmissível não respeitar as autoridades. Caso ela, apenas desconfiasse que esse diálogo com os gestores escolares fosse interpretado como ação reivindicatória ou ação política, ela jamais iria ter esse diálogo com a administração, ação política para ela é um sacrilégio.

No Brasil pós-1930 ocorreram muitas mudanças. No plano político, Vargas governa sozinho por praticamente quinze anos, ou seja, não houve alternância de poder. A única eleição (1934) para chefe do executivo foi apenas uma formalidade para alongar a permanência de Vargas, o pleito foi indireto (LINHARES, 1990). O Congresso foi fechado, e depois reaberto, suspendeu a Constituição de 1891, afastou os governadores colocando em seu lugar pessoas de sua confiança, os interventores. Além de anular o poder legislativo de estados e municípios. Era necessário enfraquecer as lideranças regionais.

Nas palavras de Caldeira (1997, p. 264):

Apesar das promessas de democracia, o modelo de poder escolhido pelo novo governo lembrava a proposta de ditadura positivista do início da república, adotada pelo castilhismo no Rio Grande do Sul – o estado natal dos principais revolucionários de 1930. As primeiras medidas de organização política foram no sentido de anular o federalismo caro aos liberais afastados pelo golpe.

Em outras palavras, no espectro político o ideal democrático recuou substancialmente. E isso sem contar a repressão aos movimentos contestatórios, Revolução Paulista de 1932 e a

Revolta de 1935 que citamos aqui só de passagem porque o foco aqui não é fazer uma caracterização do período. Mas sim especificar alguns traços diretamente relacionados ao auto governo.

Na Primeira República o controle sobre os eleitores se dava pela troca de favores e se não fosse suficiente os pequenos favores, as lideranças usavam de ameaças e violência física. Na Era Vargas, o controle era indireto, não mais se fazia uso de ameaças e violência contra o eleitor.

Nesse sentido, o uso do rádio e sua propagação tem importância crucial. Vargas, então, utilizaria da comunicação de massa para reunir apoio popular. “A partir do controle sobre o rádio, vários setores da cultura popular caíram sob a vigilância governamental” (CALDEIRA, 1997, p. 274). Vigilância, estímulo e sistematização das manifestações culturais, atrelando a imagem do bom líder de Vargas.

Vargas inovou na comunicação. Fala diretamente ao eleitor ao povo, o uso desse meio de comunicação como ferramenta para expandir e consolidar apoio popular foi inovador. O coronel exercia um controle mais direto onde o uso da ameaça e da violência era frequente, Getúlio Vargas exerce um controle mais indireto e além disso, suas mensagens chegam a uma população mais numerosa. Em outros termos, a comunicação, a manipulação e o controle se aperfeiçoaram, logo o ensino tem que se contrapor a essas estratégias de limitação do agir e pensar com liberdade.

Na campanha e administração Bolsonaro ocorreram mais inovações na comunicação do líder político com seu eleitorado (inovações que foram abordadas no subtópico 2.3 O Brasil pós-Ditadura). Em outras palavras, a educação escolar tem que montar suas estratégias para agir em sentido contrário, e assim estimular o pensar e agir com mais independência. No capítulo seguinte (Educação democrática e ensino de História) a partir de situações de sala de aula procuramos problematizar a relação de ensino-aprendizagem (Pedagogia Histórico-crítica) e o ensino de História (consciência histórica).

O período Vargas, do ponto de vista dos direitos políticos, ou seja, da soberania popular, ficou marcado positivamente como os avanços na economia? E no que se refere a liberdade em relação ao poder central ou, por exemplo, o direito de se manifestar ou se organizar, a Era Vargas foi um retrocesso? E em relação à educação, saúde e condições de trabalho, a relação foi de exploração e violência?

No que se refere ao nosso recorte histórico específico que são os direitos políticos (especificamente soberania popular) e civis (liberdade e igualdade) como posicionar as décadas de 1930 e 1940? Murilo de Carvalho responde a essa questão da seguinte forma: “os direitos

políticos tiveram evolução mais complexa. O país entrou em fase de instabilidade, alternando-se ditaduras e regimes democráticos” (CARVALHO, 2002, p. 87).

Em outras palavras, ocorreram avanços e também retrocessos. Houve a ampliação do direito de voto. Com o Código Eleitoral de 1932, as mulheres conquistaram o direito do voto. Aproximadamente, a metade da população começou a participar da escolha dos representantes. Com a escravidão, parcela considerável não participava das escolhas nem gozava da liberdade e igualdade jurídica. Com a abolição esse contingente passa a ser inserido no espaço de direitos, embora de modo mais formal que real.

A abolição da escravatura, com inúmeras limitações, e o direito de voto feminino foram os dois maiores avanços em direção ao ideal democrático. Por exemplo, as nossas três alunas reivindicando uma melhor preparação para os vestibulares, são fruto, direto, das lutas das sufragistas pelo direito do voto e da ampliação de direitos para as camadas populares que se expandiu com a abolição da escravatura. Assim, a ampliação de direitos embora algumas vezes se refiram a grupos específicos, os seus impactos englobam toda a sociedade.

Foi na Era Vargas que foi criada a Justiça Eleitoral. Também ocorreu as limitações ao federalismo. “Outra novidade foi a criação da Justiça Eleitoral, incumbida de organizar e fiscalizar o andamento das eleições (CALDEIRA, 1997, p. 272). A Justiça Eleitoral substituiu as comissões Verificadoras de Poderes, elas anulavam atas das urnas que a oposição tinha muito voto, validando o voto de bico de pena e junto do juiz eleitoral retirava os nomes de potenciais eleitores da oposição. Foi a partir da Justiça Eleitoral que o pleito passou a ter lisura e independência em relação aos líderes locais e regionais.

A autonomia dos estados, o federalismo, ao invés de aproximar o povo do poder central, acabou fortalecendo as elites de cada estado. De certa forma, o coronelismo se consolidou a partir do federalismo da Primeira República. Por isso, uma das primeiras medidas dos revolucionários (Revolução de 1930), tomada no início de 1931, foi a proibição de que os estados negociassem empréstimos externos (CARVALHO, 2002). O Convênio de Taubaté (1906) estabelecido por São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais ocorreu devido essa autonomia financeira.

Ao enfraquecer o federalismo, enfraqueceu também os coronéis. Murilo de Carvalho pondera: “sob certos aspectos, a República significou um fortalecimento das lealdades provinciais em detrimento da lealdade nacional (CARVALHO, 2002, p.81). Enfraquecer as lideranças regionais é fortalecer o pequeno agricultor, alvo das inúmeras pressões e violências.

“O coronelismo não era apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos. Ou melhor ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas

fazendas imperava a lei do coronel, criada por ele, executada por ele” (CARVALHO, 2002, p. 56). O coronel impedia desde a livre manifestação de pensamento até a liberdade de escolha. Desse modo, enfraquecer as práticas coronelistas é fortalecer, mesmo que indiretamente, o ideal democrático.

No que se refere à participação política, outro avanço, importante foi o estabelecimento de voto secreto. Antes, os votantes tinham que declarar seu voto na ata de votação e isso anulava frontalmente a autonomia do indivíduo ao permitir que os coronéis exercessem diversos tipos de violências ao saber que alguns membros da sua região escolheram de modo diferente da sua vontade.

No entanto, o mais significativo avanço foi a ampliação do direito de voto às mulheres. Nas primeiras décadas do século XX as mulheres pressionavam por meio da imprensa; professoras se manifestavam a favor do direito de voto; as mulheres criaram uma organização de caráter nacional que primeiro se chamou *Liga para Emancipação Intelectual da Mulher* e no mesmo ano (1922) mudou a denominação para *Federação Brasileira pelo Progresso Feminino*, inclusive foram as líderes da Federação que pressionaram Vargas pelo sufrágio feminino (MARQUES, 2018).

Vargas com o intuito de enfraquecer as elites cafeeiras e seus aliados regionais, os coronéis, estabelece o voto secreto e o voto feminino. A elite cafeeira com o apoio dos coronéis regionais era tão poderosa que não perdia as eleições e fazia uso de inúmeras fraudes para garantir a vitória.

Como bem ressaltou Jorge Caldeira:

De uma coisa os opositores tinham certeza: jamais venceriam uma disputa nas urnas. Embora a república tivesse declarado o voto universal, o sistema eleitoral impedia na prática a vitória de opositores, pois o partido dominante dispunha de enormes recursos para manipular a eleição em proveito próprio. (CALDEIRA, 1997, p. 253).

E uma das possibilidades era o voto descoberto ou não-secreto, porque ele permitia identificar, através da ata de votação, os votos dos opositores. Em síntese, as ações varguistas que foram convergentes com o ideal democrático foram: a criação da justiça eleitoral; o estabelecimento do voto feminino e do voto secreto; e o enfraquecimento do coronelismo.

Os recuos da época varguista, nos elementos que favoreceu o ideal democrático, foram abordados ao longo da exposição, mas vamos resumir: quinze anos sem alternância no

executivo; enfraqueceu o poder legislativo federal, dos estados e municípios; os governadores estaduais não eram escolhidos pela população, Vargas nomeava pessoas de sua preferência (interventores) e por fim, evitou a consolidação de agremiações partidárias, sufocou e facilitou as duas maiores, Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL).

Em síntese, e recorrendo ao nosso exemplo das três jovens reivindicadoras, poderemos dizer o seguinte: elas estabeleceram um diálogo com a direção da escola, logo porque o corpo administrativo escolar sabe que obedecer às leis e a condição de direção é temporária ao contrário, por exemplo, da década de 1920, em que o corpo diretor prestaria satisfação somente ao coronel que lhe colocou no cargo.

A Tatiana por uma questão de fé não quer que seu ato de buscar o diálogo com os representantes da escola seja interpretado como ação política. No entanto, Natália não só não tem essa preocupação como durante o encontro sutilmente deixa entender que se nada for feito, em relação as solicitações, “irei buscar meios de maior visibilidade”. Isto é, irá encaminhar a situação para uma página no Instagram de grande visibilidade.

O período entre as duas ditaduras (1945-1964) é a fase mais democrática da nossa história até então. Ocorreram eleições livres para presidente e o processo eleitoral ocorreu com razoável lisura. Existia liberdade de imprensa e de organização. Surgiram partidos políticos de grande envergadura. Na Era Vargas, eleições para governadores e para o legislativo, nos seus diversos níveis, foi bloqueada, na década de 1950, a população voltou a ter essa experiência prática que, acima de tudo é pedagógica, a população aprende na prática.

O chamado período populista (1945-1964) foi uma época agitada e de muitos fatos marcantes, além de diversas transformações. No entanto, no campo que é a democracia, o foco desta pesquisa, os traços são outros. Por isso, vários aspectos da abordagem são postos em segundo plano, como por exemplo, características econômicas, a política de incentivo ao café, a industrialização ou a implantação do parque industrial automobilístico. Assim, destacando mais uma vez, o enfoque aqui ao destacar certos aspectos em detrimento de outros são os elementos que fortalecem ou inibem as práticas democráticas. Nesse sentido, abordamos a instabilidade política da década de 1950; a enorme influência das ideias varguistas (mesmo pós sua morte); as manifestações tuteladas ou o controle dos sindicatos e o fenômeno da Guerra Fria.

A década de 1950 ficou marcada pela enorme influência de Vargas e curioso é que depois de sua morte essa influência cresceu. No processo eleitoral, em qualquer nível, as pessoas votavam em candidatos que representavam o varguismo ou em candidatos antivargas.

As pessoas eram nacionalistas ou a favor do predomínio das empresas externas. Eram favoráveis à mobilização popular por intermédio dos sindicatos ou temiam manifestações populares. Eram favoráveis a exploração do petróleo brasileiro por empresas estrangeiras ou preferiam que uma empresa nacional (Petrobrás) controlasse a exploração.

Sobre a influência de Vargas, mesmo depois de sua morte, Marcos Napolitano destaca:

A sombra do Varguismo permaneceu viva, inspirando projetos da esquerda nacional-popular, com o nacionalismo econômico, a luta por direitos trabalhistas e a distribuição de renda. Seus herdeiros políticos diretos ou indiretos, como João Goulart e Leonel Brizola, levantaram essas bandeiras, e contra elas, militares e civis dariam um novo golpe, em 1964, desta vez mais eficaz. (NAPOLITANO, 2016, p. 168).

O nacionalismo econômico foi outro traço do período. Vargas, por exemplo, criou a Petrobrás, e tentou criar a Eletrobrás, e assim empresas brasileiras gerenciariam a produção de petróleo e energia elétrica. Kubitschek (1956-1961) estimulou a industrialização com participação de capital externo. Jânio Quadros (1961) tentou manter relações comerciais com uma diversidade maior de países, foi chamada Política Externa Independente, postura na época identificada como nacionalista e comunista. Era uma ideologia tão forte (Varguismo) que não se aceitava graduações. JK, por exemplo, estimulou as indústrias de bem do consumo com capital externo, logo foi taxado, por alguns, como liberal.

A década de 1950 ficou marcada por forte polarização: o indivíduo ou era liberal ou nacional, antivargas ou varguista, capitalista ou socialista, favorável aos trabalhadores ou favorável aos empresários. Lilia Schwarcz e Heloisa Starling especificaram a origem desse forte dualismo: “se o Brasil andava mais democrático, o mundo estava mais maniqueísta, intolerante e polarizado. Os anos seguintes ao fim da Segunda Guerra sepultaram impérios, redesenhamaram o mapa mundial e criaram um novo enredo para orientar as relações, políticas mundiais – A Guerra Fria (SCHWARCZ E STARLING, 2015, p. 397).

Entre a Era Vargas (1930-1945) e o retorno de Vargas (1951-1954) na década de 1950, ocorreu a Segunda Guerra com forte protagonismo militar dos soviéticos, ao fim do conflito os soviéticos disputam parceiros comerciais com os Estados Unidos, foi a Guerra Fria. Disputa com forte conotação das ideias que marcaram todo o ocidente até a década de 1980. A disputa na área das ideias tinha forte conotação polarizada: ou você era capitalista ou um comunista.

O radicalismo do Brasil na segunda metade do século XX estava fortemente atrelado a máquina de doutrinação e propaganda da Guerra Fria. A instabilidade política que atravessou

os anos cinquenta e culminou com a ditadura civil-militar de 1964 está interligada ao fenômeno da Guerra Fria. Exemplo dessa instabilidade foi as circunstâncias da morte de Vargas e a dificuldade de transição política. Em outras palavras, Vargas e Kubitschek tiveram enormes dificuldade em tomar posse, mesmo tendo vencido o pleito eleitoral com folga.

A União Democrática Nacional (UDN) foi protagonista nesse clima de instabilidade política. Liderou, à título de exemplo, a tentativa de golpe sobre Kubitschek. Sobre essa tentativa, Schwarcz e Starling ponderam:

Carlos Lacerda, que dava a eleição por perdida antes mesmo da abertura das urnas, não pretendia assistir de braços cruzados a mais uma vitória dos herdeiros de Vargas: deflagrou a campanha para impugnar a posse dos eleitos a impor ao país, com apoio das forças armadas, um governo de emergência, se possível de base, parlamentarista, capaz de “reformar a democracia para livrar o Brasil de bandidos políticos.

A defesa de um golpe em nome da corrupção, como se vê, é antiga. Os governos da década de 1950, em resumo, ficaram marcados pela instabilidade política, pela influência de Vargas e o seu trabalhismo; pelo controle dos sindicatos – dificultado as manifestações políticas dos trabalhadores – e, no âmbito externo pelo maniqueísmo e radicalismo da Guerra Fria.

No que se refere as condições de fortalecimento da democracia, quais os avanços e regressões do período entre as duas ditaduras? Em síntese, as manifestações políticas dos trabalhadores do campo; a consolidação de agremiações políticas de âmbito nacional e as limitações no direito de voto. As duas principais regressões se referem ao direito de greve e a ilegalidade de Partido Comunista. Devemos enfatizar que esses traços ocorreram em uma conjuntura de extrema polarização.

O protagonismo político, fora do período eleitoral, finalmente chegou às camadas populares. A atuação do homem do campo (Ligas Camponesas) foi o caso mais marcante. A igreja católica atuou na educação popular, no movimento estudantil e entre os trabalhadores. A ação popular foi a parte mais visível. A UNE estimulou a mobilização política, principalmente, no âmbito cultural, com o Centro Popular de Cultura, o CPC (CARVALHO, 2002).

As Ligas Camponesas, sob a liderança de Julião e Gregório Bezerra, mobilizou os trabalhadores rurais. De inspiração socialista – era ligada ao PCB – lutavam por melhorias no campo e, principalmente redistribuição fundiária (reforma agrária), chegaram a desapropriar um engenho em Pernambuco. A área de atuação foi o Nordeste (Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte) e a região de Goiás. O principal resultado do trabalho das Ligas foi a

legislação trabalhista e previdenciária abrange o campo, isso ocorreu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (1963).

Na Primeira República, os partidos eram agremiações regionais e de forte caráter elitista. (por exemplo, PRP o Partido Republicano Paulista) No período final da Era Vargas, surgiram e cresceram os partidos de abrangência nacional e, alguns, com apelo popular: os principais foram o PSD, PTB e a UDN. O Partido Comunista Brasileiro foi excluído da arena política (1947). E este foi um dos gargalos da democracia nesse período, a liberdade e a igualdade não se aplicava aos comunistas.

Além disso, o direito de lutas por melhores salários e condições de trabalhadores, foi proibido. A lembrança da greve de 1917 ainda amedrontava o empresariado. “Uma das poucas restrições sérias ao exercício da liberdade refere-se ao direito de greve. Greve só eram legais se autorizadas pela Justiça do Trabalho. Essa exigência, embora conflitante com a constituição, sobreviveu até 1964, quando foi aprovada a primeira lei de greve, já no período militar (CARVALHO, 2002 p. 127). Ou seja, é para ocorrer manifestação popular só no período eleitoral, no momento do voto, somente.

Com a primeira Constituição da República (1891), os analfabetos são excluídos do direito de voto, votavam os homens alfabetizados com mais de 21 anos, embora com a atuação dos coronéis isso tenha ficado no papel. A Constituição de 1946, pós-Vargas, embora tenha consolidado o voto da mulher, manteve as limitações aos analfabetos. Sobre as limitações ao exercício democrático Carvalho especifica: “A limitação era importante porque, em 1950, 57% da população ainda era analfabeta. Como os analfabetos se concentravam na zona rural, os principais prejudicados eram os trabalhadores rurais. Outra limitação atingia os soldados das forças armadas, também excluídos do direito ao voto” (CARVALHO, 2002, p. 145).

A população não poderia contestar por meio de greves e o canal de manifestação, o voto no período eleitoral, excluía a maior parte do povo, os analfabetos. Os soldados das forças armadas faziam parte da exclusão porque era um posto, geralmente, ocupado por descendentes de escravos, basta lembrarmos o tratamento humilhante que recebiam os marinheiros e que motivou a Revolta da Chibata (1910).

No período anterior, a Era Vargas, praticamente todos os poderes legislativos foram fechados. Não havia alternância no poder. Os movimentos políticos buscavam mesmo era conquistar o poder por meio de levantes e não através do voto, por exemplo a Revolta Paulista de 1932 e o movimento comunista de 1935.

Em síntese, a década de 1950, garantiu, no texto constitucional (1946), os avanços trabalhistas e previdenciários da fase anterior, além dos direitos civis. Partidos políticos de

grande envergadura atuaram no cenário político (a exceção, como vimos, foi o PCB); ocorreu alternância no executivo federal, no geral, houve liberdade de imprensa e a participação política foi ampliada, apesar das limitações no direito de greve. Além disso, como já mencionamos, o trabalhador rural, no século XX, passou a atuar no cenário político.

Nossas jovens (Maria, Tatiana e Natália) e ativas alunas do ensino médio, que mencionamos bem no início do texto, podem ser também inseridas neste contexto de maniqueísmo e popularização da Guerra Fria, em outros termos, na dificuldades de diálogo franco. Provavelmente, seriam acusadas de defender ideais comunistas e seriam, também, informadas que é proibido fazer greves ou movimentos semelhantes. Ou seja, assim como os analfabetos e o direito de voto, as três moças seriam colocadas à margem.

Embora, Natália, a filha de pequenos comerciantes, seja declaradamente anticomunista, ainda sim essa busca por diálogo seria interpretada como ação tipicamente comunista. Quem convive o mínimo com ela na escola já ouviu alguns bordões: “comunismo não deu certo em lugar nenhum” ou “não tem coisa melhor que concorrência” ou ainda “falta às pessoas competência para empreender”. Mesmo com esse histórico, Natália seria estigmatizada como comunista.

Em 1964, em resumo, os militares tomam o poder, e por aproximadamente vinte e um anos os direitos civis foram sufocados. O direito à vida era diuturnamente desrespeitado. Os direitos políticos foram maquiados para passar a imagem de legalidade democrática ao regime. O avanço, dentro do retrocesso, foram os direitos sociais, ou seja, a universalização da previdência, a inclusão do homem do campo na previdência.

A ditadura civil-militar (1964-1985) estagnou os salários e facilitou o crédito no consumo e na produção, gerando uma expansão econômica (Milagre Econômico) com concentração de renda, isto é, o setor empresarial crescia e a população ficava mais pobre. As manifestações populares e o ativismo político cresceram até o final da década de 1960, quando começou a vigorar o AI-5 (1968) e reuniões com mais de duas pessoas era alvo de repressão policial. O ativismo se desloca para as manifestações culturais, teatro e música principalmente. É nesse contexto que se destacam José Celso, Carlos Lyra, Augusto Boal e os jovens Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, dentre outros (FICO, 2015).

O regime ditatorial brasileiro insere-se no contexto da Guerra Fria. Com o sucesso da Revolução Cubana (1959), os Estados Unidos temiam a proliferação de governo de cunho socialista e principalmente nacionalista. Tanto que não só o Brasil assistiu a ascensão dos militares ao poder, o mesmo ocorreu na Bolívia (1964), Argentina (1966), Uruguai (1973) e Chile (1973). Para evitar o expansionismo soviético, os americanos criaram a *Aliança para o*

Progresso, uma espécie de Plano Marshall para os vizinhos da América. Criaram também a Doutrina de Segurança Nacional com diretrizes políticas e militares para barrar o perigo vermelho. Na prática, para os Estados Unidos, o fundamental era evitar a perda de parceiros comerciais e buscar trocas mercantis com superávits para os Estados Unidos (CHOMSKY, 2003, Cap. 1).

Com os militares no poder, o Brasil passou por vários momentos ou períodos. Do ponto de vista do ideal democrático, que é o que mais nos interessa, os vinte e um anos dos militares no poder pode ser dividido em três partes: a primeira, é a institucionalização do regime; o período é de 1964 até 1968, os militares mais moderados ou liberais estão no poder; a economia está em retração, as manifestações populares (ou os atos democráticos no dia a dia) eram abundantes.

A segunda fase começa com o AI-5 (1968), e vai até 1974, quando Ernesto Geisel assume o poder. Os militares mais conservadores e radicais estão no poder, é a chamada “Linha Dura”. É o momento em que as liberdades básicas e a participação política é mais sufocada. A terceira e última fase engloba os dois últimos governos militares (1977 até 1985), Governos Geisel e Figueiredo. As leis de repressão vão sendo revogadas, a oposição e os atos contra o regime voltam a crescer e a economia brasileira entra numa curva descendente, sentindo os efeitos da crise do petróleo (CARVALHO, 2002).

No tocante as questões relacionadas ao autogoverno (vontade popular, liberdades fundamentais e igualdade jurídica) a situação é um pouco semelhante a fase ditatorial anterior, a Era Vargas e mais uma vez, nessa caracterização historicista, fazemos uso do pensar historicamente (ao buscar correlações entre fases históricas) que no capítulo seguinte chamaremos de consciência histórica. Os direitos políticos e civis sofreram limitações gigantescas, já os direitos sociais se expandiram. Em outros termos: a soberania popular, as liberdades básicas e a igualdade dos indivíduos perante a lei foram praticamente anuladas. O que ficou foi passar a imagem de um governo democrático, por exemplo, o Congresso manteve-se aberto a maior parte do tempo (CARVALHO, 2002).

Sobre esse verniz de legalidade, Lilian Schwarcz e Heloisa Starling fazem a seguinte ponderação: “O AI-5 fez parte de um conjunto de instrumentos e normas discricionárias dotadas de valor legal, adaptadas ou autoconferidas pelos militares. Eles despenderam grande esforço para enquadrar seus atos num arcabouço jurídico e construir um tipo de legalidade plantada no arbítrio” (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 456). Os atos institucionais, a manutenção de Congresso e as eleições para os legislativos, tudo com intenção de passar uma imagem de legalidade.

A consolidação dos direitos sociais se refere, principalmente, à unificação e universalização do sistema previdenciário. Um exemplo são os trabalhadores rurais, os autônomos e as trabalhadoras domésticas que foram incorporados à previdência. Podemos citar também a criação do BNH (Banco Nacional de Habitação) para os trabalhadores adquirirem a sua casa própria. Acabaram com a estabilidade no emprego e como contrapartida foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Um dos instrumentos centrais da soberania popular, o direito de voto, foi mantido na esfera legislativa, foi a legalidade plantada no arbítrio. Na maior parte do período (1964-1985) o Congresso ficou aberto e funcionando. As eleições legislativas, no geral, foram conservadas. O pleito para executivo estadual foi mantido, com algumas exceções entre 1962 e 1982. Já para o executivo federal, não houve eleições entre vitória de Quadros (1960) e a escolha de Fernando Collor (1989). É importante ressaltar que o processo eleitoral teve restrições de propaganda e de candidatos, uma vez que com dois partidos (ARENA e MDB), as eleições tinham um caráter de plebiscito, contra ou a favor dos militares (CARVALHO, 2004).

A população votava principalmente para o poder legislativo e a previdência foi universalizada, por um lado. E os direitos fundamentais foram constantemente violados, por outro lado. Prisões, torturas e mortes foram sistematizadas. A lista de redução de direitos é grande:

o habeas corpus foi suspenso para crimes políticos, deixando os cidadãos indefesos nas mãos dos agentes de segurança. A privacidade do lar e o segredo da correspondência eram violados impunemente. Prisões eram feitas sem mandado judicial, os presos eram mantidos isolados e incomunicáveis, sem direito a defesa. Pior ainda: eram submetidos a tortura sistemática por métodos bárbaros que não raro levavam à morte da vítima. A liberdade de pensamento era cerceada pela censura prévia à mídia e as manifestações artísticas, e nas universidades, pela aposentadoria e cassação de professores e pela proibição de atividades políticas estudantis (CARVALHO, 2002, p. 193).

Por atividade política estudantil pode ser enquadrado uma gama de comportamentos e ações. Por exemplo, a postura das nossas três alunas questionando os repasses financeiros para a escola, seria, no período ditatorial, enquadrada como comportamento subversivo e se a direção denunciasse a atitude como comportamento suspeito, elas seriam investigadas. “Nunca foi tão perigoso ser estudante no Brasil” (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 461).

Antes de tecermos algumas considerações sobre as manifestações populares convém fazer uma observação inicial: soberania popular se manifesta durante o processo eleitoral, na

escolha, no voto. Todavia, a democracia é uma forma de organização social e por essa perspectiva a soberania popular se manifesta no dia a dia, por exemplo, um protesto contra o aumento nos preços dos alimentos. Nesse sentido, os diversos movimentos de oposição ao governo ditatorial, são manifestações de soberania popular, uma das pré-condições centrais do ideal democrático.

Uma das nuances dessa fase ditatorial é que a mobilização popular (uma das manifestações de soberania do povo) seja por meio de protestos nas ruas ou por meio do voto, era vista, pelos militares, como uma forte ameaça à estabilidade do regime que logo reagia com alguma forma de repressão. Dois exemplos, um foi o protesto através do voto: “Em 1966, houve eleições estaduais, e o governo foi derrotado em cinco estados, inclusive os estratégicos Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em retaliação, setores militares radicais exigiram novas medidas repressivas” (CARVALHO, 2002, p. 161). Como resultado foi publicado o AI-2 que dentre outros características extinguiu os partidos políticos.

Um segundo exemplo ocorreu em 1968. Operários com greves, e os estudantes com passeatas, protestaram. O governo reagiu estabelecendo o AI-5: “Foi o mais radical de todos, o que mais fundo atingiu os direitos políticos e civis” (CARVALHO, 2002, p.161). A luta armada ocorreu em um período que as manifestações pacíficas estavam cada vez mais difíceis de ocorrer devido a intensidade de repressão. Temendo que ocorresse uma Revolução Cubana no Brasil e que os militares fossem derrubados, a repressão aumentou ainda mais contra os movimentos armados.

A soberania popular se manifestou de diversas maneiras, através de vários movimentos de oposição. O movimento sindical; a atuação do MDB; as Comunidades Eclesiásticas de Base, a Ordem dos Advogados do Brasil; a Associação Brasileira de Imprensa e as manifestações artísticas.

Em síntese, ao longo do século XX até meados dos anos 1980, no Brasil, os principais elementos que favoreceram a democracia foram: o enfraquecimento das práticas políticas dos coronéis; A atuação do movimento operário no sentido de fortalecer as liberdades fundamentais; A atuação das mulheres e a sua busca por mais participação política; a luta pelo direito do voto. O processo eleitoral tornou-se mais autônomo e menos fraudulento com a criação da Justiça Eleitoral que substituiu as Comissões Verificadoras.

Prosseguindo a síntese: o direito de voto foi estendido às mulheres (1932), assim, metade da população, em média, começa a participar diretamente do processo eleitoral. O voto tornou-se secreto dando grande autonomia aos eleitores e enfraquecendo as lideranças que pressionavam os indivíduos. E, por fim, a atuação dos trabalhadores rurais no campo (as ligas

camponesas) e o exponencial crescimento dos movimentos contestatórios ao regime civil-militar de 1964.

No Brasil da década de 1980, gostaríamos de ressaltar alguns traços da nossa democracia. As características ressaltadas no nosso recorte, são aquelas que de algum modo tem certa convergência com o autogoverno e a educação em sentido lato. Os assuntos políticos se tornaram temas de especialistas. O indivíduo é estimulado a deixar a discussão para os técnicos. Por exemplo e recorrendo mais uma vez as nossas três alunas: uma das prováveis reações do corpo diretor da escola às reivindicações das três alunas é declarar que as sugestões críticas feitas por elas era um assunto que não lhes diz respeito e que era tema para professores, pedagogos e outros especialistas no assunto.

Sobre o fato das questões políticas mais básicas tornarem-se um assunto de especialistas, Edgar Marin faz uma advertência: “Quanto mais a política se torna técnica, mais a competência democrática regide”. Em outras palavras, “o desenvolvimento da tecnoburocracia instaura o reinado dos peritos em áreas que, até então, dependiam de discussões e decisões políticas” (MORIN, 2011, p. 98).

A igualdade de todos perante a lei (a isonomia na Atenas clássica) no Brasil é mais formal do que real. Em um país marcado por uma forte herança escravista, o sentimento de superioridade é gritante. Sobre esse aspecto, pegamos emprestado as palavras de Marilena Chauí: “Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas, em quaisquer circunstâncias, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática da igualdade como um direito” (CHAUÍ, 2005, p. 408). É um entrave considerável para o fortalecimento dos valores democráticos. Essa divisão entre os que mandam e aqueles que obedecem só será atenuado, até a difusão e consolidação de uma educação não conformista, que estimula as diversas formas de resistência democrática e o ato de pensar com autonomia.

No Brasil não respeitamos o direto à liberdade de cada um. As diversas formas de violência é um desrespeito à liberdade, constituindo outro grande obstáculo aos princípios democráticos. O feminicídio, as discriminações religiosas, o machismo, o racismo e as discriminações de classe, são cada uma formas violentas de negação da liberdade. O enfrentamento dessas violências passa pela educação como um instrumento de resistência democrática. Uma educação que tem como ponto de partida e de chegada os alunos; uma educação histórica que dê maior relevância à orientação temporal e uma educação que saiba fazer uso das novas plataformas multimodais. Em outros termos, a consciência histórica; a

pedagogia histórico-crítica e o universo dos jogos em sala de aula, os três conjugados fazem da educação um forte instrumento de resistência.

2.3 O Brasil pós-Ditadura Militar

Dentro de sala de aula, a abordagem pode ser sobre os mais diversos temas, por exemplo: a origem dos gregos, o declínio do Império romano e o legado dos povos germânicos sobre o sistema feudal, ou a sociedade do Brasil colonial, o poder dos homens bons, a religiosidade africana dos cativos. Ainda assim, os estudantes, geralmente, indagam sobre os anos militares ou sobre a Ditadura militar no Brasil (1964-1985): “será esse ano que estudaremos a Ditadura?”.

Nas nossas aulas de história é recorrente as perguntas do tipo: “na Ditadura militar a maioria dos presos, torturados, e mortos foram guerrilheiros terroristas?” ou “a bandidagem não corria solta no período militar, é verdade professor?”. Detalhe, muitas vezes o tema abordado não tinha nada a ver, aparentemente, com a Ditadura militar.

Mais um exemplo da sala de aula: certa vez, eu estava ministrando um conteúdo sobre as heresias entre os bizantinos, o movimento iconoclasta e a rejeição das imagens religiosas. Discutia-se a noção de heresia: ter uma postura ou pensamento divergente da Igreja, das autoridades. Foi quando uma aluna do 7º ano, do Ensino fundamental, fez a seguinte colocação: “Professor, eu gosto da Ditadura militar e acho que ela foi boa para o Brasil, e essa minha opinião, seria uma heresia?”.

A Ditadura militar era o tema que sempre vinha à tona, independente da área ou dos assuntos discutidos. A hegemonia da temática Ditadura militar sobre os outros tópicos geralmente era muito forte. A partir de 2013, aproximadamente, para os dias correntes (2022) essa hegemonia cresceu ainda mais. E é neste ponto que o nosso recorte do Brasil contemporâneo começa.

O primeiro capítulo (*Breves apontamentos históricos sobre a democracia*) e a maior parte do segundo capítulo, até o subtópico (*O Brasil pós-Ditadura militar*), têm uma situação concreta de sala de aula: as três jovens sonhadoras (Maria, Natália e Tatiana), a partir dessa situação as características históricas são abordadas. A partir do último subtópicos do capítulo dois, O Brasil pós-Ditadura militar, a situação cotidiana de sala de aula passa a ser outra: o predomínio desse assunto, Ditadura militar, sobre todos os outros. Utilizamos esse predomínio para expor características, discutir aspectos, retomar alguns pontos ou sintetizá-los.

Antes, no entanto, é preciso fazer algumas ressalvas pertinentes. Não se pretende estabelecer um panorama vasto do Brasil recente, apenas destacar alguns traços que consideramos mais relevantes para a compreensão do Brasil no contexto da pandemia, além de compreender melhor o Brasil atual (2022) outro critério para selecionarmos determinadas características dos governos pós-militares também é o ideal democrático, o autogoverno. Aspectos que nos ajudem na autorreflexão sobre nossa abordagem em sala de aula. Caracteres que nos auxiliem no entendimento da democracia brasileira a partir da escola.

Os militares assumiram o poder em abril de 1964 de forma inconstitucional, por meio de um golpe de estado, aumentaram os poderes do executivo e limitaram as prerrogativas dos demais poderes, situação típica de estado de exceção. Uma das justificativas utilizadas foi o “combate à corrupção”. Foi também uma das motivações alardeadas pelo grupo bolsonarista muito antes de sua eleição em 2018. É o pretérito voltando ao presente. No entanto, a derrubada de um governante eleito pelo povo como ocorrerá no Brasil em 1964, não foi uma exceção. Entre as décadas de 1950 e 1970 inúmeros governantes eleitos foram derrubados por militares: Argentina, Bolívia, Equador, Paraguai, Uruguai, Peru, Venezuela e vários outros (FICO, 2015).

O contexto dos golpes de estados é a Guerra Fria. Na Era Vargas, a conjuntura era a dicotomia democracia e nazifascismo. Ou você era pró-democracia ou apoiava o fascismo. Era fundamental preservar as democracias do totalitarismo. No pós-Segunda Guerra período de intensificação de golpes de estado na América Latina, a política internacional ficou marcada pelas disputas comerciais e políticas entre norte americanos e soviéticos.

Os dois países buscavam estabelecer cada um, trocas mercantis, com seus países vizinhos, (as áreas de influência) extremamente superavitária. Relações comerciais que nos lembra o exclusivo metropolitano que fazia parte do colonialismo dos séculos XV e XVI (CHOMSKY, 2003). Estados Unidos e União Soviética favoreceram a ascensão de grupos políticos-militares que fossem mais favoráveis ao predomínio do comércio com a potência vizinha. Ou seja, no contexto entre as duas Guerras, a prioridade era fortalecer as democracias em relação aos governos ditatoriais. Já no pós-Segunda Guerra, a prioridade era fortalecer o comércio dos Estados Unidos com suas áreas de influência (os países vizinhos) e na Ásia consolidar o comércio dos soviéticos com suas áreas de influência.

Os grupos sociopolíticos na América Latina são caracterizados por Chomsky (2003, p. 404):

Em linhas gerais, existem duas forças legítimas na América Latina: em primeiríssimo lugar, os Estados Unidos; secundariamente, ou oligarquia local, as forças armadas e os grupos empresariais que se associam aos interesses das elites econômicas e políticas dos EUA. Quando essas forças detém o poder sem questionamento, tudo ocorre bem.

No Brasil do início dos anos 1960, o governo João Goulart, assim como o de Getúlio Vargas, não fazia parte nem da oligarquia local e nem dos grupos empresariais. Jango (João Goulart) significou a exclusão das oligarquias locais e dos empresários ligados aos Estados Unidos. No entanto, tudo ocorreu mal, o Presidente é derrubado com apoio americano. A lógica da Guerra Fria, muito forte na década de 1960, e a associação aos interesses externos são dois aspectos que se fazem presente na política brasileira nos dias atuais: a ideia nós contra eles, o bem contra o mal, os honestos contra os corruptos. É como se o passado voltasse com outra roupagem, mas seguindo uma lógica semelhante. Em outros termos, é a consciência histórica ou o pensar histórico se fazendo presente de forma concreta.

Nos vinte e um anos dos militares no poder, a máquina estatal foi amplamente dominada. A lógica econômica seguiu outra direção; as normas jurídicas tiveram outra natureza e a vigilância e repressão predominou. Heloisa Starling enfatizou (2019, p. 341): “os golpistas vitoriosos sabiam que governar é ter o domínio da máquina do Estado e a interferência foi profunda. A área sensível do novo sistema política estava localizada no controle da Presidência da república pelas Forças Armadas.”

Os governos pós-militares, cada um ao seu modo, procuraram se distanciar desse período. O Governo Fernando Henrique (1994-2002), por exemplo, coloca civis em cargos tipicamente dos militares, o Ministério da Defesa. Já o Governo Sarney (1985-1990), aliado histórico dos militares, anulou totalmente a censura e coloca na legalidade o PCB (Aquino, 2012, p. 806).

O período Sarney e o governo Collor (1990-1992) ficaram marcados pela inflação, concentração de renda e o desemprego; traços que foram intensificados, mas têm suas origens nos anos militares. Com 20% ao mês, aproximadamente, e ultrapassando a barreira dos mil por cento ao ano, era a chamada hiperinflação. Foi o surgimento da mais nova bandeira salvacionista “com inflação sob controle, o Brasil irá melhorar”. Era a mesma lógica de “fazer o bolo crescer, para depois repartir” dos anos militares e também “com a volta da democracia, agora o Brasil vai pra frente”. De tempos em tempos, surge uma solução milagrosa ou bandeira salvacionista.

O início do governo Sarney ficou marcado por forte luto ou frustração com a morte de Tancredo Neves, candidato eleito indiretamente. José Sarney assumiu na condição de Vice-Presidente. A administração ficou marcada pelo fracasso na economia e por avanços políticos.

Nos anos 1980, no âmbito econômico, a prioridade não era gerir empregos, diminuir os bolsões de pobreza ou estimular uma expansão industrial. A meta capital era o controle da inflação. Foram três planos econômicos na administração José Sarney: Plano Cruzado (fevereiro de 1986), Plano Bresser (julho de 1987) e o Plano Verão em janeiro de 1989. Estes não conseguiram controlar o chamado dragão da inflação (AQUINO, 2012, p. 815).

Politicamente, a administração teve certo êxito: eleições diretas para os três poderes; aboliu totalmente a censura, garantiu uma transição de um governo ditatorial para a democracia e, por fim, favoreceu a elaboração da nossa atual Constituição (1988). Assim, Sarney tomou medidas que favoreceram diretamente o autogoverno. Porém, para a população em geral o que ficou foi o empobrecimento com a perda do poder aquisitivo dos salários: “Para se ter ideia do arrocho salarial promovido pelo governo após o ano de 1986, é necessário termos em conta os três planos econômicos criados entre 1986 e 1989 (...) a perda salarial girava em torno de 70 a 99%, dependendo da categoria profissional” (AQUINO, 2012, p. 316).

O êxito de Fernando Collor nas eleições seguintes foi, dentre outros motivos, ter se mostrado apto e diferente para enfrentar os pesados problemas deixados pelo antecessor José Sarney. Jovem, atlético, bem sucedido politicamente, esportista. A campanha de marketing na fase eleitoral buscou potencializar ao máximo essas características, transformando-o em um super-herói. Um super administrador que com decisões rápidas resolveria a maioria dos problemas, inclusive o monstro da inflação.

De novo, aquela impressão de que eventos do passado (governo Quadros) estavam se apresentando, com uma roupagem um pouco diferente no presente (governo Collor). Nas palavras de Starling (2019, p. 337): “A história nunca se repete, mas por vezes toma emprestado ao passado. Também faz um jogo com o tempo: embaralha, ordena e reordena o fio da meada; põe um olho no que já aconteceu, mas mantém o outro aberto no presente.”

Collor, assim como Jânio Quadros, era um candidato fora do esquema até então predominante. Ambos tinham como uma de suas principais bandeiras o combate à corrupção que era do governo ou grupo anterior: Kubitschek e Sarney. Os dois, Quadros e Collor, eram antissistema; eram fora dos principais grupos políticos, estes indicados como a fonte da corrupção e do atraso.

Com eles dois, o marketing de campanha se transforma em uma das principais marcas de suas administrações, a administração era uma constante campanha eleitoral e de marketing.

Um na década de 1960, outro nos anos 1990, ambos enfrentaram fortes crises econômicas que exigiam medidas impopulares.

Lília Schwarcz (2015, p. 494) resume assim as convergências: “Collor parecia-se excessivamente com Jânio Quadros – só que mais moço. Ambos compartilhavam o mesmo senso de espetáculo da política, o desprezo pelos políticos, o desdém pelo congresso, a visão moralista e o perfil autoritário.”

A história nunca se repete, mas o passado volta ao presente com outras particularidades, Collor fez lembrar Quadros e os dois nos lembram, em 2022, no futuro, Jair Bolsonaro. Perceber essas continuidades e rupturas no perfil dos governantes é também pensar historicamente, é fazer uso da consciência histórica. Antes de listar algumas poucas características das administrações Itamar Franco, Fernando Henrique e Lula da Silva, vamos sintetizar, as administrações Sarney e Collor a partir do critério autogoverno ou ideal democrático.

No governo Sarney várias ações que beneficiava a prática democrática foram postas em práticas; apesar da ideal de salvador da pátria voltar à tona (com Tancredo Neves) ou a ideia de que bastar controlar a inflação que tudo se revolve: as duas são ideias contrárias a prática democrática porque tira do povo a sua responsabilidade de atuar politicamente para conquistar melhorias. Collor de Melo se apresentou como um salvador e se ele é um salvador do país, o eleitorado, o povo não precisavam buscar protagonismo político cotidiano para buscar avanços sociais.

O vice de Fernando Collor foi Itamar Franco (1992-1995) que assumiu a presidência no final de 1992. Simples, de fala mais serena, discreto e nacionalista, era o extremo oposto de Fernando Collor. Itamar chegou à condição de Vice devido a importância de Minas Gerais, o maior colégio eleitoral do país. Na sua administração, pela primeira vez, os congressistas investigaram os próprios colegas em uma CPI, a dos Anões do Orçamento.

O primeiro projeto, de envergadura nacional, de combate à fome também é desse período, Conselho Nacional de Segurança Alimentar. Ocorreu também uma consulta popular (plebiscito) sobre a forma (monarquia ou república) e o sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo). No entanto, o grande legado foi o controle inflacionário, o fim da hiperinflação com o Plano Real (1994).

O Plano Real foi chamado pelo seu criador de “política seletiva de desenvolvimento”, o ministro da fazenda Paulo Haddad. Assim que a elaboração do Plano dava seus primeiros passos, Itamar Franco substituiu Haddad pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Ele, o plano econômico, foi lançado em julho de 1994 e antes da nova moeda (o Real) substituir a antiga, o Cruzeiro, foi criada uma moeda de transição, a URV, Unidade Real de Valor. O intuito,

por três meses, era enfraquecer a memória inflacionária. A mudança de moeda era para cortar os três zeros. Assim, o real surgiu com o valor básico equivalente a um dólar. Nos meses seguintes a inflação mensal caiu de 20% para 4% (AQUINO, 2012).

O clima de euforia, redenção, e junto viriam as conquistas sociais foi assim caracterizado pelo escritor Chico Alencar (1996, p. 447):

A ideia de nação viável voltou a ser disseminada, tanto pelo Estado, quanto pelos meios de comunicação e o povo em geral, que parecia ter motivo para voltar a acreditar no país. E a conquista da Copa do Mundo pela seleção brasileira de futebol, disputada nos EUA, sem dúvida ajudava a aumentar o clima de otimismo.

O Plano Real foi a principal medida socioeconômica da administração de Itamar Franco. E o principal evento político foi, sem dúvida, a CPI do Orçamento. Em síntese, as empreiteiras tinham um poder enorme sobre o orçamento do Estado: “as políticas públicas, os investimentos e a diretrizes de governo eram definidos pelas grandes construtoras” (ALENCAR, 1996, p.444).

Alguns deputados controlavam as principais comissões relativas ao orçamento no Congresso. As comissões eram quem especificava recursos para os estados e municípios. Um conjunto de deputados recebiam dinheiro de grandes construtoras para que eles destinassem emendas do orçamento e recursos para as obras que seriam realizadas por elas. Os deputados líderes tinham baixa estatura, ficaram por isso conhecidos como anões do orçamento (ALENCAR, 1996).

A corrupção ganhava mais uma vez gigantesca visibilidade, mas só os políticos eram, tacitamente, desonestos, corruptos, ladrões. A classe empresarial, as grandes construtoras, passava despercebida: “são geradores de empregos, pagadoras de tributos”. Usava do seu poder econômico para se beneficiarem, pagavam por vantagens, mas só eram rotulados, estigmatizados como corruptos os políticos que recebem o dinheiro para ajudá-las. A CPI do Orçamento estabeleceu um padrão que seria seguido no futuro: criminalizar a política e não responsabilizar a classe empresarial. Criminalizou a política e com isso enfraqueceu o ideal de democrático, a população vai paulatinamente desacreditando da democracia.

O governo Itamar chegava ao fim. No entanto, os frutos gerados pelo controle da super inflação foram colhidos e utilizados por Fernando Henrique Cardoso. O Plano Real e o controle da hiperinflação se tornaram uma bandeira, um símbolo. Ou seja, era necessário fazer qualquer esforço para preservá-los: empresas quebraram, bancos fecharam, o desemprego que já era

grande, cresceu ainda mais, gastos com a educação diminuíram e a justificativa para tudo isso era geralmente “é necessário preservar o Plano Real”, “não podemos deixar que a inflação retorne”.

Antes, como já foi mencionado alguns parágrafos atrás, as bandeiras ou símbolos que justificavam o desemprego, a fome eram outros: primeiro a produção industrial crescer, depois os benefícios para os trabalhadores virão, foi o “milagre econômico”. Com o restabelecimento das condições democráticas, os benefícios para os trabalhadores iriam chegar com o retorno das liberdades democráticas: mais empregos, melhores salários, melhorias na assistência à saúde e nas escolas públicas. Esses avanços chegariam, mas primeiro era necessário fazer um esforço: nos anos 1990, o esforço era para preservar o Plano Real, manter a inflação sob controle.

Essa lógica, de fazer renúncias no presente para os benefícios virem depois, no futuro, não é nova. Scarlett Marton (1999, p. 192) analisando a temática sobre a transvaloração dos valores na filosofia de Nietzsche observa:

Desprezando o que ocorre aqui e agora, a religião cristã arquitetou a vida depois da morte para redimir a existência; assim, fabricou o reino de Deus para legitimar avaliações humanas. Nefasta, ela levou o homem a desejar ser de outro modo, querer estar em outra parte.

Assim, o milagre econômico no final dos anos 1960 e início dos anos 1970; o restabelecimento da democracia na década de 1980; e a consolidação do plano Real, meados dos anos 1990, são marcos da nossa história recente que em cada contexto foi recolocado o princípio: no futuro é que estarão os benefícios para o povo; o momento presente é de muito esforço, renúncia, penitência para alcançar a graça, alcançar um bem ou uma conquista. Em outras palavras, o protagonismo político popular (ou prática democrática) seria uma ação de renúncia: abrir mão de certos “luxos” para que o Brasil melhore. O ativismo político não seria ações para buscar melhorias.

As características dos governos brasileiros mais recentes que será agora elencado, são apenas um pequeno recorte. São traços que nos ajudarão a compreender a ascensão do grupo de extrema direita no Brasil atual (2022). Assim, os poucos aspectos dos governos Fernando Henrique e Lula da Silva que serão, agora, abordadas tem o objetivo de facilitar a interpretação do fenômeno bolsonarista. Um segundo objetivo seria interpretar ou compreender o descrédito com os valores democráticos. Aquino (2012, p. 854) sintetiza a espinha dorsal dos anos FHC:

“A defesa de uma moeda forte estabilizada passou a servir de fundamento para o desmonte da economia nacional (...) O resultado desta política foi a quebra de empresas e ampliação do desemprego.”

Com a expansão do desemprego, o governo adotou medidas voltadas aos trabalhadores: a qualificação profissional, o trabalhador estava desempregado por falta de preparo. Ou seja, o governo não incentivou nem a produção e nem a geração de emprego.

No ensino superior, a título de exemplo, o governo FHC reduziu os recursos destinados às universidades. O curso superior era um privilégio restrito a poucos, por isso a redução dos recursos do orçamento da União (AQUINO, 2012, p. 857). Se para a população em geral foram destinados cursos de reciclagem, expressão comum à época; para os grandes empresários foram oferecidas empresas públicas.

A Companhia Siderúrgica Nacional, o Sistema Telebrás, ferrovias e a maior mineradora do mundo, a Vale do Rio Doce. Com inúmeras benefícios aos compradores: prazos de 20, 30 anos; empréstimos à juros baixos via BNDES para comprar a empresa, e lógico, preços baixíssimos. O processo de venda dessas empresas escancarou dois traços fundamentais: o amplo apoio dos meios de comunicação à administração FHC e a rejeição de Fernando Henrique Cardoso a um certo aspecto do passado: a Era Vargas. Em discurso de despedida do Senado, dezembro de 1994, Fernando Henrique aceita certos aspectos do passado e rejeita outros que, segundo ele, é a razão do nosso atraso:

Eu acredito firmemente que o autoritarismo é uma página virada na história do Brasil. Resta, contudo, um pedaço do nosso passado político que ainda atravessa o presente e retarda o avanço da sociedade. Refiro ao legado da Era Vargas ao seu modelo de desenvolvimento autárquico e ao seu Estado Intervencionista (ALENCAR, 1996, p. 451).

Assim, fortalecer a vias democráticas não era uma das prioridades. Nem muito menos judicializar as prisões, torturas e mortes ocorridas nas duas décadas dos anos militares. O passado que atrasa nosso futuro (lembrando que FHC falava de futuras ações da sua administração) era as leis de proteção ao trabalhador e as empresas públicas originárias do Varguismo. O passado guiando a política governamental dos anos FHC. Novamente, o pensar historicamente – a consciência histórica- é externado com outras terminologias, mas, de fato, o importante é que a prática de pensar historicamente seja sistemática e tenha certo rigor.

Lula da Silva ganhou as eleições, em dois turnos, em outubro de 2002. A campanha eleitoral foi dominada pela agenda econômica: câmbio flutuante ou fixo, taxa de juros maior ou não, ampliação das privatizações ou intervenção do Estado. Em outras palavras, preservar as leis trabalhistas e as empresas públicas, como a Petrobrás, que no geral remetem ao Vargasmo. Apesar dos inúmeros casos de corrupção que ocorreram nos dois mandatos de FHC, esse tema não teve muita atenção nem dos candidatos e nem dos meios de comunicação.

Lula passou a maior parte da Campanha demonstrando que a classe empresarial poderia confiar nele. O maior gesto nesse sentido foi a Carta ao povo brasileiro (2002). Nela, o então candidato assumia compromissos com a estabilidade monetária e ao mesmo tempo se afastava de medidas mais heterodoxas, por exemplo, a nacionalização de empresas que haviam sido privatizadas.

A campanha do atual presidente, Jair Bolsonaro, foi muito peculiar em relação às campanhas eleitorais brasileiras anteriores, e por isso listamos algumas características das campanhas na época de FHC e Lula. Embora, guarde muitas semelhanças com as campanhas eleitorais do México, Alemanha, França, Reino Unido (Brexit) e Estados Unidos. Foi uma campanha praticamente sem debates. Isto é, o confronto de propostas, a comparação de ideias foi quase inexistente ao menos nos moldes que corriam em eleições passadas.

Por exemplo, a discussão sobre as escolas de tempo integral serem ou não uma maneira de intensificar a qualidade na educação básica foi totalmente ofuscada pelo “kit gay”, “mamadeira de piroca” e o “marxismo cultural”. Não se debatia ideias, apenas buscava-se fazer a população acreditar que realmente foi distribuído kits que estimulavam o homossexualismo entre as crianças.

Assim, as comparações de ideias cederam lugar a desinformação sistemática e em larga escala, conhecidas simplesmente por Fake News. Os canais de difusão foram o Facebook, o Instagram, o Twitter e principalmente os grupos do WhatsApp. Foram contratadas inúmeras empresas de disparo de mensagens instantâneas. Nada de estrutura partidária ou sindical, e nem muito menos o apoio de movimentos sociais estruturados como o MST ou o apoio dos grandes meios de comunicação. Nessa mesma direção destaca Giuliano Empoli (2019, P. 95): “No plano da informação, o processo é mais recente, mas já bastante adiantado. Hoje, a ideia de uma esfera pública na qual todos são expostos às mesmas informações, como era antes com a leitura de jornais e o ritual do noticiário televisivo, praticamente não existe mais.”

Diversos grupos que se sentiam marginalizados pelas estruturas de poder encontraram nas mídias sociais o palco ideal para manifestarem suas insatisfações.

As redes sociais mostraram o poderio que teria uma coalizão desses grupos, com certeza muito diferentes entre si, mas unidos pela comum sensação de exclusão e marginalização (...). A organização descentralizada em rede e em plataformas sociais bastava para produzir cenas de impacto (NOBRE, 2020, p. 27).

A campanha eleitoral de 2014, por exemplo, que a presidente Dilma Rousseff foi reeleita já apresentava forte polarização e participação nas novas mídias, mas a campanha de 2018 colocou as tevês, jornais e rádios em uma posição de grande desimportância. O palco da campanha foi as mídias sociais, a ponto de Jair Bolsonaro evitar debates e entrevistas nas televisões e jornais.

Além de evitar o confronto de ideias (o bolsa família deixa o pobre preguiçoso ou é um instrumento eficiente de combate à pobreza) e utilizar de forma intensa a desinformação, outro caractere marcante de campanha e administração de Bolsonaro foi a linguagem emocional. A melhor forma de convencer e cativar é por intermédio das emoções. A ira, o medo, a ofensa, a polêmica misógina, o insulto aos homossexuais geram mais atenção e engajamento do que argumento racional, o bom senso, a moderação. “Quando nós publicávamos alguma coisa sobre economia, recebíamos três ou quatro mil curtidas no máximo. Mas cada vez que incluíamos um fator emocional, tínhamos, sempre, quatrocentas ou quinhentas mil, às vezes dois ou três milhões de curtidas”. (EMPOLI, 2019, p. 52).

Assim, não basta afirmar que o bolsa família deixa as pessoas preguiçosas. É mais eficiente a seguinte colocação “vocês têm pago mais impostos para manter o bolsa família”. “Seus tributos tem sustentado preguiçosos”. E aqui cabe algumas observações sobre nosso recorte do Brasil atual. Os governos Fernando Henrique, Lula e Dilma aparecem aqui muitas vezes para servir de referência ou paralelo à administração Bolsonaro. Já os valores democráticos, nossa grande referência de recorte, aparecem aqui na sua mutação, ou seja, as graduações ou mudanças que esses valores veem sofrendo.

Outra particularidade importante na linguagem de Bolsonaro que foi decisiva na campanha e tem marcado a sua administração é que ele consegue ser visto como lúdico, engraçado. Ele defende a eliminação de adversários e consegue que seja visto como algo cômico. É o discurso meme. Nas palavras de Carlos Piovezani:

Seus modos de expressão seriam do tipo de manifestação que domina o conjunto Facebook/WhatsApp/Youtube/Instagram/Twitter. É a forma do meme. Bolsonaro apostou na memificação da política, dominou a arte de memificar os temas, e com isso, atraiu milhões de seguidores (PIOVEZANI, 2020, p. 199).

Enquanto Dilma defende uma ideia e faz longas argumentações, comparações numa linguagem muitas vezes técnica, Bolsonaro inaugura, na política brasileira, uma nova linguagem, o discurso meme. Ideias simples e diretas, frases curtas, apelo ao emocional, uma mesma ideia é repetida várias vezes, busca pelo cômico, associação da palavra com a imagem, da palavra com vídeo. Além disso, ele simula falar de modo sincero, forte, sem rodeios, que aparenta bravura de um herói de guerra que está em um campo de batalha enfrentando seus inimigos poderosos (PIOVEZANI, 2020).

O processo eleitoral (2018) que levou Bolsonaro ao poder reinterpretou medidas do governo Lula (2003-2011). As duas principais marcas do governo Lula foi a diminuição da desigualdade (como o Bolsa Família e a política de valorização do salário mínimo) e a ampliação das vagas nas universidades, permitindo que a população mais humilde tivesse acesso ao ensino superior (ProUni). Ou, por exemplo, o programa luz para todos. Ações que seriam exploradas, na campanha de 2018, como medidas que “favorecem a preguiça”, “está tirando de quem paga impostos pra favorecer quem não trabalha”.

Ao longo deste capítulo, o segundo, foram citados exemplos de como somos guiados pelo passado, o chamado pensar histórico, que muitas vezes nos serve como bússola para o futuro. A administração e a campanha Bolsonaro inovaram também na relação com o passado, ao buscar dar uma nova interpretação (distorcida por sinal) sobre o pretérito. Em outros termos, as fakes news ou desinformações também se direcionaram aos fatos do pretérito, especialmente acontecimentos do governo Lula e do período militar.

Antes das eleições de 2018 no Brasil, Fernando Henrique, Lula e Dilma faziam levantamento das demandas dos grupos específicos (professores, empresários, donas de casa, trabalhadores industriais, etc.) e em espaços públicos e no horário eleitoral, ou seja, publicamente, enviava mensagens específicas para esses grupos. O objetivo era criar um consenso mais abrangente possível, atingir ao máximo o eleitor médio e a maioria dos eleitores iriam convergir ao centro do debate político.

Giuliano Empoli (2019, p. 91) caracterizou assim as campanhas eleitorais: “o jogo democrático tradicional tinha, portanto, uma tendência centrípeta: ganhava aquele que o conseguisse ocupar o centro da arena política.”

Agora, depois do Brexit, da eleição de Donald Trump nos EUA e, no Brasil, depois da eleição de Jair Bolsonaro, a lógica das eleições mudaram. Parte do processo democrático foi alterado. A comunicação foi fortemente individualizada. Graças às mídias sociais é possível identificar diversos nichos de eleitores e enviar mensagens bem específicas, o fundamental, é

identificar os temas que contam para cada subgrupo e enviar essas mensagens. É como se existisse um Bolsonaro, com traços específicos, para cada um dos seus grupos de eleitores.

O mais importante não é mais criar um consenso abrangente ou unir eleitores ao centro do debate. O objetivo é intensificar as paixões. Incentivar os medos de grupos específicos, com as mensagens bem individualizadas. As divergências entre as mensagens para os diversos subgrupos não são mais notadas pelo público em geral. Assim, na política tradicional os extremistas não eram valorizados. Agora, na política da era da big data, os propagadores do ódio encontraram nas mídias sociais o palco ideal. As mensagens de ódio circulam mais rápido e geram mais mobilização (EMPOLI, 2019). Essa é uma das grandes transformações do processo eleitoral democrático e por consequência da democracia.

Diversos grupos de eleitores convergiram para a candidatura Bolsonaro (2018): conservadores nos costumes; as forças de segurança; os reacionários; os antipetistas; e os admiradores da Lava Jato. Esses grupos heterogêneos com interesses diversos tem um ponto em comum, eles são antissistema. Nesse quesito, a Operação Lava Jato potencializou a identificação do sistema político, como um todo, com a corrupção. É importante relembrar a CPI do Orçamento ou o “escândalo dos anões do orçamento” no Governo Itamar, criminalizou os políticos e poupou a classe empresarial, A lava jato repetiu esse mesmo princípio, é parte do passado se repetindo nos dias atuais.

A corrupção se apresenta como um fenômeno restrito à classe política, os grandes empresários que se beneficiam não eram, e ainda não o são taxados de corruptos. Nesse sentido, os escândalos de corrupção potencializados pela Lava Jato representam uma espécie de continuidade com o passado ou continuidade com a CPI do Orçamento.

Bolsonaro conseguiu se apresentar como o candidato antissistema, mesmo fazendo parte dele há anos. Os três anos de seu governo (estamos em junho de 2022) se caracterizou por usar as mesmas estratégias empregadas durante a campanha, aliás sua administração é em si uma contínua campanha eleitoral. É como se no final de cada ano houvesse uma eleição presidencial. Nesse sentido, quando ele não consegue pôr em prática algo (aumento para os policiais federais), Bolsonaro culpa o sistema, este estaria tentando impedi-lo de governar (NOBRE, 2020).

Marcos Nobre sintetiza assim importância do antissistema: “a lógica antissistema se tornou tão hegemônica que obrigou até mesmo quem faz parte do sistema, a fazer de tudo para parecer que não faz. Para tentar escapar à identificação com o sistema” (NOBRE, 2020, p.22).

Dentre os traços marcantes da administração e da campanha eleitoral de Jair Bolsonaro (como já foi colocado: campanha e administração se confundem) merece grande relevo as fake

news. Convém enfatizar que não pretendemos fazer uma ampla abordagem do Governo Bolsonaro, do Governo Dilma ou Lula. O objetivo é destacar algumas características que, de certa forma, impactam no nosso cotidiano democrático e principalmente no espaço da sala de aula.

Uma das fake news (desinformação) mais propagadas pelo próprio Presidente foi a negação do número de mortos pela Covid-19. Prefeitos e governadores inflacionavam os números porque, segundo o Presidente, quanto maior o número de mortos em um Estado, maior seriam os repasses para aquela região. Sendo que a partir da portaria de julho de 2020 foram estabelecidas as regras para os repasses e não existe esse critério numérico de mortes, para justificar o aumento nos repasses (SEGURADO, 2021, p. 33).

As fake news, como o exemplo citado acima, são muito mais que instrumento de propaganda ou elementos para desviar a atenção de aspectos importantes. As fakes news são um importante elemento de união. “O absurdo é uma ferramenta organizacional mais eficaz, que a verdade (...) ou qualquer um pode crer na verdade, enquanto acreditar no absurdo é uma real demonstração de lealdade” (EMPOLI, 2019, p. 15).

A negação do número de mortos, pelo Presidente, tinha, assim, como um dos objetivos buscar mais coesão dos seus eleitores. Além, é claro, de disseminar a discordia, a dúvida e tirar o foco de outros problemas, como por exemplo a demora na compra da vacina.

Theodor Adorno ao analisar a propaganda fascista destaca o pertencimento ao grupo como um forte elemento de unidade, de união. “O seguidor, simplesmente por pertencer ao grupo, é superior, melhor e mais puro que aquelas que estão excluídos” (ADORNO, 2018, p. 16). Fazemos parte de uma grande família, somos uma equipe, são típicas expressões para fortalecer a união do grupo. “Estamos todos nós no mesmo barco, ninguém deveria ser melhor, o esnobe, o intelectual, são sempre atacados” (ADORNO, 2018, p. 17). O intelectual, o comunista, os corruptos, os governadores do Nordeste, as feministas, são inimigos. A identificação de inimigos é outro elemento da propaganda fascista. (ADORNO, 2018).

Assim, o adversário político se transforma em inimigo e inimigo deve ser anulado ou exterminado ao invés de convencido pelo confronto de ideias. Isso é extremamente oposto à democracia nas suas mais diversas acepções. Esse é mais um dos aspectos que sofreu transformações na democracia brasileira.

As fake news ou estratégia de desinformação tiveram (e tem) uma importância central na campanha e na administração Bolsonaro. A política sistemática de desinformação conjugada ao gigantesco volume de informação, mais o culto a ignorância e o “Anti-intelectualismo” criaram um ambiente propício a aceitação das mais absurdas Fake News. “O volume de

informações dificulta a seleção das orientações oferecidas por autoridades sanitárias” (SEGURADO, 2021, p. 15).

Os pesquisadores passaram a chamar de infodemia, o gigantesco volume de informações nas mídias sobre a covid-19. O culto à ignorância que não é a valorização do analfabetismo ou baixa escolaridade, passou a ser chamado de agnotologia. É a valorização das informações divulgadas por pessoas comuns em oposição às informações disseminadas por autoridades e cientistas. (SEGURADO, 2021). A infodemia e a agnotologia conjugadas à política e sua sistemática de desinformação passaram a ter um alcance e impacto bem maiores.

Além das estratégias de desinformação, não podemos esquecer que o universo artístico-cultural é constantemente atacado por argumentos extremistas e emocionais, criando o sentimento de rivalidade (nós contra eles). A somatória desses elementos favoreceu a difusão das desinformações (fake news). E o palco perfeito foram as redes sociais. Sobre isso, Empoli (2019, p. 46) chama atenção: “Os complôs funcionam nas redes sociais porque provocam fortes emoções, polêmicas, indignações e raiva. E essas emoções geram cliques e mantêm os usuários colados ao monitor.”

O Brasil, no contexto da pandemia da covid-19, foi campeão das fake news. Foi o país número um na difusão das desinformações (SEGURADO, 2021, p 10). As Fakes, em síntese, buscam desacreditar informações importantes sobre a pandemia; geravam divisões; e criavam um ambiente de realidade alternativa ou paralela. Rejeitando o conhecimento técnico-científico e enaltecedo às informações geradas e transmitidas por populares. Altera, desse modo, a relação que o cidadão tem com a notícia e as informações, estas duas são peças fundamentais no jogo democrático, no ato de escolher cotidianamente.

No contexto da Pandemia as principais fakes news giraram em torno das seguintes questões: negação do número de mortes; minimização da covid-19; questionamento das medidas de isolamento; valorização de remédios ineficazes (Cloroquina, Ivermectina); as vacinas criadas não só não fazem efeito como podem matar quem recebe-a e retardamento na compra das vacinas. O conjunto dessas ações mais do que incompetência, significam uma política de incentivo a morte (SEGURADO, 2021).

Além disso, a administração Bolsonaro guarda inúmeras semelhanças com o passado. Com Jânio Quadros e Fernando Collor, a administração federal se confunde com o marketing de companhia, o combate a corrupção e destruir o sistema são duas das principais bandeiras centrais. Ou seja, o Presidente Bolsonaro é o legítimo herdeiro dessas administrações, é uma volta ao passado.

No contexto da criação do Plano Real (Governo Itamar) e ascensão e consolidação de Fernando Henrique Cardoso na presidência foi um período em que tevês e jornais apoiaram, quase que na totalidade, a sua administração. Nesse quesito a administração Bolsonaro representa uma ruptura com o passado. Uma vez que a sua rede de comunicação tem as mídias sociais como palco e os meios de comunicação tradicionais são desprezados.

Para sintetizar os traços principais da administração Bolsonaro, mais uma vez, voltemos ao exemplo das nossas três jovens alunas, Maria, Natália e Tatiana. Cada uma das três receberia mensagens com ideias específicas: mensagens para os jovens de origem mais humilde (Maria); para o grupo dos evangélicos (Tatiana); e mensagens para os pequenos empreendedores (Natália). Essas mensagens teria um apelo bem emocional (alegria, medo, ódio, tristeza). Nelas o Presidente apareceria com conotação engraçada, as frases seriam curtas, associadas à uma imagem (discurso meme). Muitas vezes vêm citando a fonte que é geralmente as páginas que funcionam como ilhas de distribuição das fakes, mas sempre que possível, citam os grandes portais de notícias como sendo a fonte.

Terminada a explanação de certos traços de nossa História, da fase colonial até o final do governo Bolsonaro, fica a indagação: mas por que uma abordagem histórica da democracia brasileira ao longo da nossa História? Primeiro, o nosso passado, nossas tradições, são exemplos mais palpáveis. São experiências históricas menos abstratas do que, por exemplo, as concepções dos princípios democráticos de São Tomás de Aquino. Segundo, e além disso, é mais um exemplo de abordagem histórica (o primeiro exemplo foi o capítulo 1) que o leitor se depara: é como um professor em sala de aula que explana um tema (o pensar em perspectiva histórica) e apresenta um segundo exemplo para consolidar a explicação. Em terceiro lugar, essa segunda abordagem histórica serviu para expor outros exemplos de como um sujeito pode estabelecer uma relação com o tempo histórico. Em quarto lugar, ao explanar diversas características de nosso passado histórico permite para quem lê essas páginas ter uma noção de que nossa prática democrática é fruto de lutas dos inúmeros grupos sociais, por exemplo: a luta das mulheres pelo direito de voto. Uma educação que tenha como elemento central o pensar histórico (consciência histórica) tem que exemplificar como se historiciza as mais diversas questões, os dois capítulos anteriores foi uma historicização do ideário democrático.

As transformações no universo político-partidário são inúmeras. O Brexit, a eleição de Donald Trump, o Movimento 5 Estrelas na Itália, e a vitória de Bolsonaro no Brasil são os sinais mais visíveis do impacto das mídias sociais na política. É nesse contexto de profundas transformações que se insere a importância da temática educação para cidadania. Uma vez que os impactos das mídias sociais englobam não só a política e a educação, mas os diversos

segmentos da nossa sociedade. Nas próximas páginas, apresentamos algumas ponderações sobre a temática. Tendo em vista que as mudanças na política; na comunicação entre o sistema de poder e a população exige um novo tipo de participante, um novo tipo de cidadão.

3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA

*Não me sigam.
 Que eu também estou perdido.
 Que o façam ou descubram o próprio caminho.
 Façam como eu, inventem.
 Ou melhor, não façam como eu.
 Inventem.
 Belchior, cantor e compositor cearense.*

3.1 Educação e cidadania

Eram duas aulas seguidas em uma sala de primeiro ano do Ensino Médio, segundo semestre de 2019. A temática era Roma antiga, especificamente os grupos sociais (escravos, clientes, plebeus e patrícios) e as revoltas escravas. Um aluno pediu para ir ao banheiro e depois beber água. Quando ele estava saindo da sala, dois colegas disseram em um tom de deboche: “moças tem que ir para o banheiro feminino”, “Tu vai é retocar a maquiagem”.

O João, aluno que sofreu a discriminação, é muito retraído, mais que discreto. Ele é o tipo de aluno que não compra um tênis colorido para não chamar a atenção, prefere mesmo é passar despercebido, devido a sua extrema timidez. No entanto, o seu desempenho nas avaliações chama muita atenção: pode ser Química ou Física; História e Geografia, ele consegue se destacar. Mas, ele não passa a cola em dia de prova e provém daí a chateação dos dois colegas. Assim, pouco importa a preferência afetiva do João, o grande problema é que os dois colegas não estão sendo ajudados em dia de avaliações. O ato discriminatório, nos parece, um instrumento de pressão para tentar se beneficiarem.

Chamamos a atenção dos dois colegas, fizemos uma advertência e tiramos parte do qualitativo. A aula prosseguiu e utilizamos a abordagem sobre as revoltas escravas para relacionar com os diversos tipos de discriminações nos dias atuais. No dia seguinte, fomos chamados à Escola em caráter de urgência. Os pais dos dois alunos tinham ido protestar pela perda do qualitativo e, principalmente, fazer pressão sobre nós, o Professor.

Em síntese, eles nos acusaram de “doutrinação ideológica” de usar a “ideologia de gênero” que o “papel de educar os filhos deles eram de suas famílias e da Igreja”. A função do professor era “transmitir o conteúdo de forma neutra, sem ideologia de gênero”. E por fim, ameaçaram a Escola: levar o caso à justiça e colocar nas redes sociais.”

Esses pais, e muitos outros, foram influenciados pelas ideias do movimento *Escola sem Partido*. Sobre este Movimento, Fernando Penna (2018, p.109) destacou: “Seu caráter fragmentado, fortemente calçado no ódio aos professores e abusando de manipulação do pânico moral é uma receita de sucesso nas redes sociais. A adesão a esse discurso leva pais e estudantes a assediarem os professores.”.

Mas, quem deve educar nossas crianças e jovens? Essa é uma das questões centrais do movimento Escola sem Partido: a família e sua igreja ou a escola e seus professores. Essa discussão dicotômica, nos remete a ideia de quem deve educar o cidadão e com quais finalidades. Antes de nos determos um pouco sobre essa problemática, convém observar alguns traços sobre a historicidade dessa concepção. Assim, mais uma vez a questão da historicidade, antes, nos dois capítulos anteriores, a questão da democracia; agora, a cidadania em perspectiva histórica. É importante destacar que serão elencados apenas alguns aspectos dessa fértil e ampla temática que é a cidadania.

A cidadania tem suas origens na Atenas clássica (V e IV a. C.) e na Roma antiga (III e I a. C.). Dessa dupla origem decorre duas concepções distintas. A primeira, política é um meio que os homens buscam para atingir o bem da coletividade. A segunda ideia, vê a política como um instrumento para se realizar no espaço privado da casa, da família. A primeira é a tradição republicana e a segunda é a liberal (CORTINA, 2005). Deriva de Atenas e Roma, por exemplo, as duas concepções de democracia. A democracia direta e a democracia representativa. Nesta, os cidadãos se recolheriam a vida privada. Naquela, os cidadãos participariam mais ativamente das decisões do destino da cidade.

Na perspectiva ateniense, cidadão é o sujeito que se dedica aos problemas da cidade e não se restringe as questões familiares, as questões privadas. As questões públicas, no entanto, não constituem basicamente o ato de votar na Assembleia, o ato de escolher, como bem salienta Adela Cortina (2005, p. 35): “Cidadão para um ateniense é também quem sabe que a deliberação é o procedimento mais adequado para tratar dessas questões, mais que a violência, mais que a imposição, mais que até a votação.”

Os debates, as deliberações, é o momento crucial. Porque é nessa fase que predomina o diálogo, o confronto das ideias, estes se sobrepõem à imposição ou uso da força. Além disso, o ato de votar é o momento final de um longo processo discursivo.

Na perspectiva dos romanos o ideal de cidadania é outro. Roma do século III a. C. guarda mais semelhanças com os Estados-nação contemporâneos do que a Polis ateniense do século IV a. C. A grandiosidade da Roma imperial (e este é o principal ponto de convergência entre Roma e os Estados contemporâneos) impossibilitava a participação direta do cidadão nos

assuntos mais importantes que afetariam o seu cotidiano. Assim, entre os romanos, o cidadão participativo cede lugar ao sujeito que espera a proteção do Estado. Novamente nas palavras de Cortina (2005, p. 42), cidadão é o membro “que atua sob a lei e espera a proteção da lei em qualquer parte do império”.

Assim em Roma, cidadão não é uma relação entre o indivíduo e sua cidade que exige participação ativa. Cidadania, no contexto romano, é uma condição legal, jurídica. O indivíduo se identifica com aquela comunidade, obedece às leis e por isso exige direitos, exige proteção.

A concepção atual de cidadania recebeu seu último contorno decisivo com a constituição do Estado Moderno e as chamadas Revoluções burguesas. Os cidadãos seriam os sujeitos de pleno direito de uma nação, de um Estado (CORTINA, 2005). O Estado seria o garantidor da paz, um instrumento de proteção e o garantidor da vontade da maioria.

No entanto, súdito e cidadão se confundem no Estado moderno. A ruptura entre esses dois modos de ser ocorreu depois das revoluções dos séculos XVII e XVIII. Súdito se torna antagônico à cidadão. “o núcleo da cidadania moderna: a autonomia de cada pessoa, que faz dela cidadã e não súdita” (CORTINA, 2005, p. 49).

É só depois das Revoluções burguesas que a vontade do rei não é mais sinônimo da lei e ela, a lei, se transforma em elemento de proteção contra os abusos do Estado. O cidadão nos séculos XVII, XVIII e XIX é o indivíduo obediente às leis, às autoridades; produtivo e que colabora na construção da identificação da identidade nacional. Nas palavras de Thays Nívia Fonseca (2011, p. 45): “Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essa população e no século XIX, a educação escolar parecia com uma possibilidade de atuar no sentido da conformação social cultural.”

Em outros termos, na pólis ele é participativo na deliberação de sua cidade. Em Roma, é um indivíduo que recebe a proteção, seu espaço é a vida privada. Com a consolidação do Estado moderno, o cidadão, na prática, era um sujeito conformado, obediente, que colaborou com o estabelecimento da nossa identidade enquanto nação.

A educação escolar seria a base da construção de nossa identidade nacional. A mestiçagem seria nosso principal entrave na constituição da identidade. O núcleo da identidade giraria em torno de predomínio dos brancos sobre as outras duas raças. O africano seria o sujeito que aceitou de bom grado a escravidão. Outra ideia basilar é que o povo brasileiro é pacífico e ordeiro, os conflitos internos e externos seriam uma exceção à regra (FONSECA, 2014).

Depois de sintetizar as noções de cidadania ao longo da história (Atenas, Roma e no Estado moderno), precisamos especificar a ideia de cidadania utilizada no contexto de nossa pesquisa. Logo porque é um conceito multifacetado, assim como o de democracia. Cidadania é

uma noção complexa de se especificar com precisão. Além disso, existe uma enorme quantidade de estudos sobre o tema. A Professora Judite T. da Fonseca, na sua tese de doutorado, discute as inúmeras concepções (FONSECA, 2009). Todavia, não é nosso objetivo expor os numerosos debates sobre a temática. A cidadania é o pano de fundo para nossa problemática: o ensino e a consciência histórica atuando para estimular estudantes mais independentes.

A concepção de cidadania mais influente é a de Thomas H. Marshall, ela está presente em um conjunto de artigos que formaram o livro *Cidadania, Classe social e Status*. Cidadão é aquele que goza de direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. É, geralmente, chamada de cidadania social. Nas palavras de Marshall (1967, p. 63):

O elemento (civil) é composto dos direitos necessários à liberdade individual (...), por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político (...). O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar e econômico e segurança.

Os direitos civis são os fundamentais à vida; à liberdade, à propriedade e a igualdade perante à lei. A principal garantia para esses direitos é um sistema de justiça independente, barato e que atue com eficiência. Os direitos políticos são aqueles que se referem a participação ativa no governo de sua sociedade. Geralmente está associado ao direito de voto. A principal garantia dos direitos políticos é o parlamento livre, no caso do Brasil o Congresso Nacional, a independência dos três poderes. De certa forma, os direitos políticos se confundem com o autogoverno com democracia participativa (MARSHALL, 1967).

Já os direitos sociais constituem o direito à educação; ao trabalho; a um salário justo; à saúde; à aposentadoria. A existência de uma máquina administrativa eficiente é fundamental para eficácia dos direitos sociais que contribuem diretamente para a diminuição das desigualdades (CARVALHO, 2002, p. 9-10).

Assim, cidadão pleno é aquele que goza dos três conjuntos de direitos (civis, políticos e social). Os indivíduos que possuem apenas alguns direitos, seriam cidadãos incompletos. Já aqueles que não exercem nenhum dos três conjunto de direitos, são sujeitos desprovidos de cidadania. A cidadania plena na acepção de Marshall, é uma utopia, é um ideal. E como ideal serve de parâmetro comparativo. Carvalho (2002, p.9) apresenta assim essa ideia: “Uma cidadania plena (...) é um ideal desenvolvido do Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem

servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país em cada momento histórico.”

No âmbito de nossa pesquisa, nos interessa principalmente os direitos políticos. Isto é, a participação ativa na administração de sua cidade, da sua escola, da sua vida pessoal. Nos interessa não especialmente o direito de voto em si, mas como uma educação histórica pode ajudar os jovens a escolher com autonomia. Nessa mesma direção nos alerta CANIVEZ (1991, p. 31):

Essa educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento dos seus direitos e deveres, para eles conformar-se com escrúpulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial.

Uma educação que lhe forneça ferramentas para escolher com liberdade. Escolher não somente vereador, prefeito, deputado, senador e o chefe do executivo. Mas escolher o alimento mais adequado; a vestimenta que está mais de acordo com a situação e o ambiente; a profissão; o parceiro ou parceira que irá manter relações afetivas; as amigas e amigos. O melhor caminho de sua casa até a quadra de esportes onde faz recreação. Assim, a concepção aqui utilizada não aborda a democracia simplesmente como ato de escolha dos representantes; e a cidadania não é somente a luta pelos seus direitos. Essas duas concepções são aqui adotadas em sentido amplo, atravessa os mais diversos campos de nossas vidas: familiar, religioso, profissional, esportivo, afetivo, etc. Por exemplo: buscar em outra fonte a confirmação de uma informação recebida no grupo de WhatsApp, comparar as notícias, observar os detalhes, isso tudo é uma postura cidadã, é agir para fortalecer as prática democráticas.

Os pais que pressionaram o professor de História e a Escola, em nome do predomínio da família na educação dos filhos, tem uma posição divergente dos gregos atenienses e do Estado moderno. Os pais advogam que o espaço privado predomine sobre o público. É uma posição mais convergente com o ideário liberal de democracia e cidadania.

No liberalismo, a limitação do poder do Estado em relação ao indivíduo é uma das questões centrais. A escola e o professor representam o Estado limitando a ação da família. “Na tradição liberal a sociedade não representa uma unidade de cidadãos, mas a soma de indivíduos particulares que têm direitos individuais de cidadania” (ANDRADE, 1913, p. 111). Desse modo, a ação político social, na perspectiva liberal, tem como escopo a proteção do indivíduo

contra os prejuízos causados pelo comportamento de outros sujeitos, favorecendo as pessoas na busca dos seus interesses individuais.

Surge a questão, o que é uma educação cidadã? Os pais que acusaram o Professor e a Escola de doutrinação, estariam defendendo princípios de uma educação democrática, cidadã? Podemos afirmar que existe uma enorme quantidade de concepções do que seria uma educação cidadã e do que vem a ser educar segundo princípios democráticos. Para responder essa indagação, faremos uma breve caracterização dessas práticas de ensino e para tal, iremos caracterizar três concepções de educação cidadã: Adela Cortina, Maria Victória Benevides e a do educador suíço Philippe Perrenoud. No sentido de delimitar o que não é educação democrática e cidadã.

Para Adela Cortina estimular a valorização dos valores típicos da cidadania é educar para a cidadania. “Ajudar a cultivar as faculdades necessárias para apreciar os valores é educar na cidadania local e universal” (CORTINA, 2005, p. 173). Não é só compreender o que é sua utilidade. É fundamental estimular o desenvolvimento das predisposições que favorecem a apreciação de certos valores, valores que compõe a cidadania.

Os valores fundamentais para a cidadania são a liberdade, a igualdade, a solidariedade e o diálogo enquanto ferramenta para solução de conflitos (CORTINA, 2005). Existem vários outros valores, por exemplo: valores religiosos, valores estéticos e valores de utilidade. Os valores que constituem a cidadania, listados acima, são valores morais.

Os valores morais se diferenciam dos demais porque dependem da liberdade humana, são tipicamente humanos; não pode ser atribuído aos outros animais; e são universalizáveis. Ou seja, é reconhecível que mais pessoas os pratiquem (CORTINA, 2005). Esses valores morais “são nosso patrimônio, nossa maior riqueza. Um capital que vale a pena investir em nossas escolhas porque gerará lucros substanciais em matéria de humanidade” (CORTINA, 2005, p. 18). São esses os valores que a educação formal deve transmitir e reforçar.

Já segundo Maria Victória Benevides, a educação para a cidadania (a autora denominou educação para democracia) não deve ser confundida com a universalização do acesso à escola; nem como uma preparação específica para formar elites dirigentes, e nem muito menos com instrução cívica, ou seja, o ensino dos direitos e deveres da organização do Estado.

Segunda a autora, “De maneira resumida, portanto, a educação para a democracia exige conhecimento básico da vida social e política e uma correspondente formação ética” (BENEVIDES, 1996, p. 227).

Essa educação, segundo Benevides, é composta por dois grandes blocos: formação para os valores democráticos e a preparação para a tomada de decisões em vários níveis, seja um

governante ou não (BENEVIDES, 1996). Desse modo, essa concepção de educação engloba valores morais, como na perspectiva de Cortina (2005), e um dimensão mais prática: a participação na vida pública, as questões decisórias.

A terceira concepção de educação para a cidadania que passamos a apresentar é a do educador suíço Perrenoud. É importante repetir que existe numerosa bibliografia sobre a temática. Cada autor enfoca perspectivas diferentes, por isso para dar uma noção de diversidade apresentamos apenas alguns autores e uma síntese sobre sua concepção de educação cidadã.

Três conjuntos de atitudes em educação que devem ser evitadas, segundo Perrenoud: orientar buscando certo isolamento; ensinar valores e princípios do grupo que está no poder; e terceiro, compartilhar valores como o respeito ao diferente e aos direitos humanos. A primeira opção é típica de alguns internatos, em relativo isolamentos. (PERRENOUD, 2004). A segunda, deve ser evitada pelo engajamento partidário; a terceira prática educacional deve ser também evitada porque é excessivamente abstrata, distante do mundo concreto.

Perrenoud (2004, p. 22) volta ao passado para nos alertar de equívocos graves que foram cometidos ao educar o cidadão. O educador suíço resumo os equívocos:

a instrução cívica confundiu-se com a interiorização intensiva e pouca crítica de alguns princípios morais e com preocupação de desenvolver um respeito incondicional às instituições, aos trabalhos, à família, à lei, acompanhado de uma identificação com a pátria, com uma visão muito nacionalista da história e da geografia, com uma adesão ao colonialismo, em certa medida, com racismo e com o desprezo por outras culturas.

Em outros termos, uma educação cidadã deve evitar assimilações acríticas de conhecimento, ela busca, sim, compreender a lógica das instituições e analisar os laços culturais que o interliga ao seu país.

Perrenoud especifica três condições para que a educação escolar forme cidadãos ativos. A primeira, é a assimilação crítica de conhecimentos, conceitos e procedimentos das ciências para que os jovens possam utilizar ao seu favor em outros contextos, em suas palavras, “proporcionar a cada um os meios para comandar sua vida pessoal e para participar da vida da comunidade” (PERRENOUD, 2004, p. 31).

A segunda condição, é que só a assimilação crítica em si é um tanto abstrata. Os jovens devem problematizar esses conhecimentos em situações concretas do seu dia a dia. A última condição, é colocar os jovens para praticar o princípio democrático no dia a dia da escola.

“Assim como a língua, a cidadania se aprende na prática! Se a escola favoreceu a aprendizagem da cidadania, a primeira coisa a fazer, portanto, é tornar possível e provável, entre os alunos e os estudantes universitários, o exercício da cidadania” (PERRENOUD, 2004, p. 34).

Voltemos a indagação feita anteriormente. Os pais dos alunos que acusaram o professor e a escola de doutrinação ideológica, estariam sendo democráticos? Por exemplo, ao defender o predomínio da família na educação dos filhos?

A cidadania e a democracia são aprendidas na prática, como destacou Perrenoud. Então, a prática dos alunos por ser discriminatória é antidemocrática e anticidadã. Dentre os valores morais tipicamente da cidadania, segundo Cortina, está a igualdade e o respeito às diferenças. Os alunos ao tratar com deboche o colega, deram um exemplo prático de como negligenciar esses valores.

3.2 As estratégias didáticas e o tempo histórico

Mais uma situação do dia a dia, neste caso uma de nossas aulas. Especificamente a nossa explanação, em linhas bem gerais, sobre o escravismo na América portuguesa. Anteriormente, foi a luta de três alunas para uma melhor preparação para o Exame nacional do Ensino Médio; a segunda situação concreta, foi a perseguição a uma aluno devido ao fato dele não colaborar nos dias de prova repassando o gabarito e por isso era estigmatizado como homossexual.

Primeiro tentamos delimitar os traços centrais do que é ser escravo: uma propriedade; sem ter direito a vontade própria e que trabalha para evitar ser castigado; além disso a sua condição é hereditária, passa de mãe escrava para seus filhos. Depois, buscamos esclarecer o predomínio da escravização africana sobre a escravidão indígena. Em seguida, as diversas formas de resistências cotidianas, com ênfase no exemplo do Quilombo de Palmares. E, por fim, concluindo a temática, foi abordado a industrialização, iniciada na Inglaterra, e como ela enfraqueceu o escravismo moderno. É nessa parte da exposição que tento relacionar passado (escravidão) com o presente (o trabalho escravo), traçando uma diferenciação.

São para jovens do segundo ano do ensino médio, primeiro semestre, que geralmente fazemos essa explanação. Em ação simultânea, os tópicos são escritos no quadro e são feitas ponderações verbais. Os alunos não sabem se copiam as anotações no quadro ou se concentram na minha exposição verbal.

De qualquer modo, um dos objetivos centrais é alcançado: fazer uma sala de aula com trinta a quarenta e cinco alunos permanecer quieta e atenta para a abordagem. Geralmente,

surgem conversas paralelas que cessam quando chamamos atenção e em alguns casos extremos, separamos os grupos de conversa. Na realização da atividade para pensar a questão do tempo histórico na proposta de uma gamificação que relataremos mais adiante, usamos a abordagem do tema da escravização na América portuguesa.

Depois da exposição sobre o tema, nós passamos a abordá-lo com uma atividade que passamos a caracterizá-las. As atividades em sala ou para casa, geralmente, focam nos subtópicos da temática, escravidão, que não foram devidamente abordados. Perguntas simples, questões dissertativas direcionadas para conceitos. De modo que os exercícios constituam um complemento da abordagem na sala de aula.

As nossas atividades ocorrem em dois momentos: antes da nossa apresentação e logo depois de ter concluído aquela temática, que muitas vezes começa em uma semana e termina na semana seguinte. A primeira atividade ocorre para que os alunos tenham uma noção mais elementar do que será comentado em sala. São perguntas simples, curtas, o objetivo é estimular a leitura do capítulo com antecedência. A atividade de segundo momento, embora as indagações sejam elementares, elas são mais interpretativas, exigem um conhecimento prévio, uma maior capacidade de abstrações e associação.

Anteriormente, vimos o que seria uma educação cidadã. Vimos que a multiplicidade de concepções acerca de uma educação cidadã é vasta. Exemplificamos três concepções: as das pesquisadoras Adela Cortina e Maria Victória Benevides; e, a terceira perspectiva, é a de Phillippe Perrenoud. Os três exemplos não foram no sentido de encontrar um denominador comum, mas sim especificar o que foi no passado uma educação cidadã e, principalmente, o que não é uma educação voltada para a cidadania. Agora, passamos para a abordagem de ensino-aprendizagem (a Pedagogia histórico-crítica) do professor em sala de aula, e instrumentalização da consciência histórica.

Essa pesquisa didática-histórica é uma auto reflexão sobre o nosso trabalho em sala de aula (CARDOSO, 2008, p. 163). Não é uma pesquisa que se dirige até a escola para conviver com professores de história. Não é um conjunto de comparação entre elementos externos à sala de aula. Ela é literalmente uma auto reflexão. “As experiências e vivências do pesquisador não são, portanto, uma parte de sua subjetividade que precisaria ser eliminada” (CARDOSO, 2008, p. 164). Assim, nós devemos refletir sobre nossa prática com a intenção de melhor utilizá-la.

Demerval Saviani em *Escola e democracia* (1999) caracteriza dois grandes blocos de abordagens: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. As duas são mais conhecidas como pedagogia tradicional e a pedagogia nova, respectivamente. A breve caracterização a seguir está baseada na obra de Demerval Saviani *Escola e democracia* (1999): “a pedagogia da

essência, vai trazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens” (p. 39). Em outras palavras, os privilégios que o clero e os nobres tinham não eram naturais ou sagrados, e sim de origem social.

Já a pedagogia da existência, ou pedagogias novas, advoga que os homens são diferentes e temos que respeitar as suas particularidades ou diferenças. Assim, existem aqueles que têm mais talentos para trabalhos manuais e outras para afazeres mais intelectuais. Uns que aprendem mais rapidamente, outros de modo mais devagar. Existem aqueles com afinidades para os números e há outros com habilidades para as letras.

Saviani sintetiza, assim, as duas pedagogias:

A pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades” (...) a pedagogia da essência (a pedagogia tradicional) não deixa de ter um papel revolucionário, pois ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios.

A pedagogia da existência e pedagogia nova se equivalem, e a principal referência para esse conjunto é o Pragmatismo (John Dewey). O movimento escola novista é do início do século XX e no Brasil atingiu seu ápice nas décadas de 1950 e 1960, o grande marco foi o movimento dos Pioneiros na Educação em 1932 (SAVIANI, 1999). Antes de prosseguir na caracterização dos dois blocos de estratégias de ensino, cabe uma ressalva. Para os fins da nossa pesquisa nos interessa dois aspectos centrais das reflexões de Saviani. A primeira, sobre o ensino e democracia e, a segunda, sua pedagogia histórica-crítica, a abordagem, como veremos, convergente à consciência histórica.

Em nome do respeito às diferenças, em nome dos talentos individuais, a Escola Nova levantou a bandeira da democracia e a inserção de métodos democráticos. Assim, métodos democráticos seriam mais condizentes com as individualidades. Participar do Conselho Escolar, da escolha dos temas a serem abordados em sala de aula, ser protagonista no processo de aprendizagem ao aprender fazendo, aprender pesquisando favoreceriam o desenvolvimento individual.

“É nesse sentido que digo que quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi.” (SAVIANI, 1999, p. 49). Desse modo, proclamar valores democráticos e incentivar o protagonismo dos alunos em sala de aula pode ser uma postura que

enfraquece a democracia. Limita a democracia porque rejeita a busca da igualdade; não fortalece a aprendizagem das camadas populares em nome do respeito às diferenças. Voltando às palavras de Saviani:

“A Escola Nova, a despeito de considerar a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária, proclamando-se, por seu lado, democrática e estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades, tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático” (SAVIANI, 1999, p. 76). A pedagogia tradicional seria autoritária porque valoriza a autoridade do professor e a disciplina das estudantes na aprendizagem por isso caracterizada como não democrática.

Além disso, a Escola Nova, redireciona o enfoque. Antes, a preocupação eram os objetivos e os conteúdos da aprendizagem. A escola era um instrumento de capacitação para o protagonismo político. A informação e o conhecimento eram fundamentais. Agora, com a Escola Nova, a ênfase passa a ser os métodos de abordagem, não mais os conteúdos de aprendizagem. Passa a ser a qualidade da aprendizagem, a qualidade do ensino e não mais a inserção das camadas populares na escola e na ascensão na sociedade. “Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluiu. De uma preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passa para o plano técnico-pedagógico” (SAVIANI, 1999, p. 51).

Ao mesmo tempo que a preocupação diminuiu, aumentou a proclamação democrática, a Escola Nova passou a se auto identificar democrática e as outras formas de abordagens, anteriores ao escolanovismo, eram autoritárias, não permitia o exercício pleno das liberdades dos jovens estudantes.

O enfoque passa a ser o aspecto técnico pedagógico uma vez que a forma como o professor ensina e a postura dos alunos na aprendizagem torna-se central. O legado cultural tornou-se secundário: as operações matemáticas, as habilidades de leitura e a escrita, as contribuições greco-romanas para o Ocidente são apenas oportunidades para o professor incentivar o protagonismo dos jovens. Assim, as metodologias do docente e a participação ativa das discentes são os objetivos a serem alcançados, porque dessa forma os alunos aprendem na prática, assimilam ao fazer e por isso aprendem como interpretar e interiorizar, caso necessário, outros conteúdos.

E as práticas pedagógicas do professor, a nossa por exemplo, devem ser disciplinadoras ou estimular a participação ativa do alunado? Esse é um falso dilema, uma dicotomia que não se aproxima da questão central. O aspecto fundamental, segundo Saviani (1999), é que “o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade” (p. 78). Em outros termos, o

teórico da pedagogia histórico-crítica valoriza a igualdade dentre os princípios democráticos. A escola nova, por exemplo, põe em relevo o princípio da liberdade. Por que a igualdade? Porque os jovens ao se apropriarem dos temas e conceitos tornam-se intelectualmente mais preparados do que antes para enfrentar os desafios do cotidiano.

A democracia na relação pedagógica da sala de aula gira em torno de dois aspectos centrais: o primeiro, não se ensina valores e práticas democráticas com práticas, em sala de aula, autoritárias. A relação aluno-professor é assimétrica, em seu início, o segundo aspecto, ou seja, é desigual, é não democrática. Por exemplo, após a apresentação do tema à sala; depois dos alunos realizarem as leituras e as atividades, eles se apropriam daquele conhecimento. E a relação aluno-professor passa a ser simétrica, tendo como referência aquele legado cultural.

Em síntese, as diferenças giram em torno das seguintes questões: as abordagens em sala de aula devem ser democráticas; ou o aprendizado deve estimular a igualdade cultural? Saviani expõe assim a questão:

Se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? (SAVIANI, 1999, p. 77).

Em síntese, o grande ponto de divergência, como já foi exposto anteriormente, é que Saviani valorizou o valor da igualdade dentro do sistema democrático e a Escola Nova, e muitos teóricos contemporâneos (como Philippe Perrenoud) enfoca mais a liberdade. A liberdade no ato de aprender, o ativismo na aprendizagem. Enquanto Saviani acentua a diminuição das diferenças culturais como resultado da relação pedagógica.

Iniciamos fazendo um breve relato de uma de nossas aulas, cujo tema era o escravismo na América portuguesa ou Brasil colonial. E nossa apresentação sobre a escravidão como ela pode ser enquadrada ou caracterizada segundo a Pedagogia nova ou a Tradicional? Do ponto de vista do escolanovismo (Pedagogia nova), aquela nossa aula não favorece significativamente a aprendizagem. As alunas tem postura passiva, geralmente só observam, o ato de pesquisar se reduz a realização de duas atividades. Na perspectiva da Pedagogia Tradicional embora seja valorizado o conhecimento social acumulado, nossa abordagem não seguiu os passos do método científico que é grande referência da Pedagogia tradicional.

Depois de caracterizar dois modelos pedagógicos de abordagem (pedagogia tradicional e pedagogia nova) na sala de aula passamos a apresentar, em linhas gerais, a Pedagogia histórico-crítica, que servirá de apoio para reelaboração de nossas aulas juntamente com a consciência histórica, o apporte conceitual.

Saviani delimita a Pedagogia histórico-crítica rejeitando algumas características e, simultaneamente, incorporando aspectos da abordagem tradicional (Johann Herbart) e da metodologia da Escola Nova (John Dewey). “Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros (SAVIANI, 1999, p. 69). Por exemplo, ele divide seu método de ensino em cinco passos e procura resgatar a importância do docente no processo de aprendizagem à maneira de Johann Herbart. (HILGENHEGER, 2010). “O próprio Herbart (estaria inserido) na velha pedagogia, segundo a qual o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o espaço da sala de aula é o lócus da aprendizagem de conteúdos” (DALBOSCO, 2018, p. 2).

A revalorização da figura do professor é um traço da chamada Pedagogia tradicional que a Pedagogia Histórico-crítica dos conteúdos assimila e reelabora. Os cinco passos da aprendizagem, segundo Herbart, são os seguintes: preparação; apresentação; comparação-assimilação; generalização e aplicação (HILGENHEGER, 2010). Eles têm como referência o método científico (SAVIANI, 1999).

No método histórico-crítico os passos são reinterpretados, ganhando outra função e aplicabilidade. É a prática social; a problematização; a instrumentalização; o quarto passo chama-se catarse, e por fim, o retorno à prática social é o último momento. Não se trata de uma sequência lógica e rígida, mas sim de fases que se articulam. Nas palavras de Gasparin: “Esse processo não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas” (GASPARIN, 2012, p. 8).

Ou seja, não obedece a uma rígida hierarquia, passada uma das fases, ela pode ser retomada em um momento posterior. A prática social inicial corresponderia a fase de preparação (pelo professor) ou momento da atividade (pelos alunos). A fase de problematização seria a que conhecemos como início da apresentação, pelo professor, ou problema a ser superado pelos alunos (GASPARIN, 2012, p. 9).

A fase de instrumentalização seria a assimilação ou coleta de dados em outras propostas de ensino, é a aula ou explanação do professor propriamente. Já a catarse, o quarto passo, corresponde à generalização ou o teste das hipóteses pelos alunos. O último momento e o retorno à prática social do início. Em outras abordagens metodológicas seria a aplicação ou experimentação (SAVIANI, 1999, p. 72).

O conjunto metodológico histórico-crítico incentiva o protagonismo dos alunos, no entanto, sem relegar o papel dos docentes. Reconhece o predomínio dos discentes e suas especificidades na aprendizagem, mas não esquece a importância do conhecimento nesse processo. O diálogo dos alunos entre si com o professor é fundamental, mas também não esquece o diálogo entre os jovens e o conhecimento historicamente acumulado. (SAVIANI, 1999).

A abordagem histórico-crítico inicia e se encerra na prática social. É uma abordagem circular. Entre a prática social inicial e a final completam o círculo a problematização; a instrumentalização e a catarse. A prática social é a visão social de mundo dos alunos. “É a leitura da realidade. Neste caso, seria levada para sala de aula como conteúdo, como objeto de diálogo entre professor e alunos” (GASPARIN, 2012, p. 19).

Assim, o ponto de partida e chegada é a vida cotidiana dos jovens e sua perspectiva ou visão de mundo sobre seu próprio contexto. Isto é, qualquer temática abordada em sala já se faz presente na vida dos alunos. O movimento duplo, de convergência entre o conhecimento científico e a vida concreta (dos alunos). A prática social final se diferencia da inicial posto que é uma nova leitura da realidade. Agora, orientada pela teoria, pelo conhecimento que foi mediado em sala de aula.

A prática social final se apresenta no cotidiano por meio de ações reais ou uma nova interpretação do seu próprio dia a dia. Nas palavras João Gasparin: “uma ação concreta (...) é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental”. (GASPARIN, 2012, p. 140).

Desse modo, a prática social final é uma nova forma de interpretar a sua própria realidade, o seu dia a dia. Essa nova forma de análise é coerente com a aprendizagem histórica e com o conceito de consciência histórica. Uma vez que a relação presente passado é circular e influencia na relação, também circular, presente-passado-futuro.

Por exemplo, uma vez que os temas históricos, como o escravismo ou a democracia ateniense, deverão partir da realidade cotidiana dos jovens e da sua prática social inicial (a sua leitura sobre determinado aspecto do dia a dia). Ou seja, assim se relaciona presente (cotidiano dos alunos) e passado, escravismo e democracia ateniense, por exemplo. Ao fim da abordagem histórico-crítica temos, por parte dos alunos, uma nova análise e interpretação da sua própria realidade, o que interferirá na sua novas escolhas e ações.

Entre a prática social do início e a prática social do final, temos três atos que se interrelacionam: a problematização; a instrumentalização e a catarse. Iremos destacar algumas

características que são importantes na nossa relação com o passado e que influenciam nos nossos planos ou projetos futuros, a consciência histórica ou o pensar histórico.

O segundo momento da relação de ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica é a problematização. Não no sentido de ser um problema a ser superado pelos jovens ou por um pesquisador em busca de resultados. Problematizar é identificar pontos de convergências mais específicos entre o cotidiano dos jovens e a cultura acumulada. João Gasparin (2012, p. 39) diferencia os dois primeiros momentos: “Relacionando o conteúdo escolar com a prática social desse conteúdo, explicitado na primeira fase do método (prática social) definem-se as principais questões que por meio desse conteúdo podem ser encaminhados e resolvidos.”

A prática social do início é o momento de aproximar a cultura acumulada do cotidiano dos jovens, momento em que as alunas (Maria, Natália e Tatiana) percebem as relações entre seu dia a dia e a temática a ser estudada. Já a problematização é a fase em que fica explícito como o conteúdo estudado pode auxiliar as alunas a interpretarem o seu dia a dia por outras perspectivas, além do usual.

João Gasparin em *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (p. 41) sugere que a problematização pode ser feita por meio de perguntas: “é necessário partir do conteúdo da unidade em questões e transformá-lo em problemas ou perguntas desafiadoras para os alunos”. Acreditamos que uma outra forma é através dos exemplos. O professor cita três ou quatro exemplos e solicita que alguns alunos citem outros exemplos ou escreva em uma atividade de classe sem contar detalhes no exemplo para evitar exposição desnecessária.

A problematização aprofunda e sistematiza o diálogo das alunas com a cultura científica. Aumenta a aproximação entre a vida concreta dos jovens e a temática estudada em sala de aula. É um diálogo entre duas formas de conhecimento. Entre as dimensões temporais: presente, passado e futuro. O conhecimento dos jovens; a cultura acumulada e as expectativas de futuro (GASPARIN, 2012, p. 42). Novamente, aqui a Pedagogia histórico-crítica dialoga com o tempo e o pensar histórico (consciência histórica).

Algumas páginas atrás, caracterizamos uma de nossas aulas cujo tema era o escravismo. Ressaltamos como, no caso específico, estabelecemos a conexão passado-presente e apresentamos as características, no nosso entendimento, fundamentais acerca do tema. Esse momento específico na pedagogia histórico-crítica é chamado de instrumentalização.

Gasparin, novamente, delimita assim e instrumentalização: “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem, e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51).

A instrumentalização é a aula propriamente, diria um professor do chão da escola. É o momento de apresentar as características científicas sobre a temática. É o momento de estruturação do conhecimento.

Segundo a metodologia histórico-crítica, o professor nesse momento do processo, deve estimular a comparação entre o conceito científico e o conceito cotidiano. Não com a conotação de hierarquizar: um é melhor, é mais verdadeiro ou coerente. Não é no sentido de substituição, mas de complementação. “O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente” (GASPARIN, 2002, p. 53). O primeiro momento, prática social, retorna. O conhecimento dos jovens é a base de onde muito se é acrescido e reelaborado.

Agora, uma autorreflexão ou como podemos caracterizar a nossa aula sobre o escravismo vista a partir da pedagogia histórico-crítica? Primeiro, a exposição não tem o dia a dia dos jovens como aspecto central e nem como ponto de partida e de chegada ou eixo norteador.

A aproximação que ocorre é mais temporal, passado-presente, escravidão-trabalho escravo. O que não se assemelha com a confluência histórico-crítica: cotidiano-conhecimento científico. Segundo, também não ocorre uma problematização. Porque o dia a dia não é ponto de partida e nem muito menos se processa uma aproximação mais organizada e maior do cotidiano com o conhecimento socialmente produzido.

Terceiro, na apresentação sobre o escravismo, o conhecimento social é apresentado aos jovens para que o assimilem, no entanto, não é incentivado a recriação ou reelaboração, nem é estimulada a reelaboração a partir do dia a dia. Embora, seja feito um paralelo entre escravidão e trabalho escravo, o público é de adolescentes que, no geral não vivenciaram uma experiência laboral.

Desse modo, não buscava uma reelaboração por parte dos alunos. Nossa principal objetivo com a explanação sobre a temática era uma simples compreensão dos fundamentos básicos da escravidão na América portuguesa. As atividades de sala e de casa seriam para consolidar o tema e aprofundar aspectos pouco abordados em sala.

Com a proximidade do processo avaliativo, mensal ou bimestral, a ênfase passa a ser a resolução de questões típicas dos vestibulares com a intenção de “preparar para a prova”. É a antiga “revisão para a prova” que tanto marcou nossa infância, agora com uma nova roupagem. A professora fazia uma tarefa de vinte a trinta questões e desse universo colocava dez questões na avaliação com algumas poucas modificações.

Hoje, levamos uma lista de questões de vestibulares anteriores que resolvemos em sala com o intuito de mostrar ou consolidar estratégias de resolução. Dois ou três dias antes é disponibilizado um arquivo PDF com aproximadamente cinquenta questões para os alunos treinarem em casa. Embora não seja idêntico a “revisão para a prova”, de trinta anos atrás, guarda muitas similitudes. A principal delas é que o estudo para o processo avaliativo ocorre, de fato, perto ou na véspera da avaliação.

Uma segunda autorreflexão sobre nossa prática em sala ou a abordagem explicativa e a sistematização das atividades se parece com a metodologia histórico-crítica? Pouco ou quase nada como já foi explicitado anteriormente. Por exemplo: um dos momentos centrais no ensino-aprendizagem histórico-crítico é catarse. Que é “uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com gênero humano” (DUARTE, 2019, p. 3).

Em outras palavras, catarse é uma mudança na concepção acerca do seu próprio mundo, do seu cotidiano. “Aos poucos transforma radicalmente sua visão da sociedade, das pessoas, da vida e de si mesa” (DUARTE, 2019, p. 8). Por exemplo, quando alguém aprende a cozinhar, e devido ao manuseio com alimentos, temperos, sal, açúcar, muda a sua relação com os alimentos e também sua própria alimentação, essa aprendizagem foi catártica.

Em nossas aulas não ocorre catarse e nem buscamos que aconteça. Não é almejado qualquer mudança de pensamento ou de comportamento. O que buscamos é a compreensão mais simples ou elementar acerca do tema. O que é ser escravo, o que diferencia o escravo de outros tipos de trabalhadores, por exemplo. Assim, análise, síntese e reincorporação de conceito não era buscada em nossas aulas e nem nas atividades.

Depois de apresentar, em linhas gerais, uma de nossas aulas, cuja temática foi a escravidão no Brasil colonial (América Portuguesa); e fazer um paralelo com a Pedagogia histórico-crítica, passamos, agora, a tecer algumas observações mais diretas sobre nossas “atividades de classe” e as “tarefas de casa”. É nesse momento da caminhada, da pesquisa, que o conceito de consciência histórica e as reflexões sobre disputas, brincadeiras e jogos ocupam o centro da investigação.

Antes de conhecermos o conceito de consciência histórica e a Pedagogia histórico-crítica, realizávamos duas atividades. Uma antes da explanação da temática e outra depois dessa apresentação. Durante bastante tempo, a segunda tarefa, era geralmente, para ser feita em casa. No entanto, cada vez mais as respostas passaram a ser uma cópia e de textos da internet e/ou de

algum colega de sala mais dedicado. Por esse motivo, as nossas duas tarefas (ou exercícios, como os alunos gostam de falar) passaram a serem feitas em sala de aula.

A primeira atividade, antes da apresentação do tema (escravismo), é para estimular uma leitura prévia do capítulo do livro. No geral, são quatro ou cinco questões, onde cada uma corresponde a um subtópico do capítulo. As duas primeiras são as mais fáceis possíveis e as respostas, localizam-se no início do texto. O objetivo é evitar um desânimo logo de início. Já as três últimas, indagam aspectos que estão no meio do texto ou ao final.

Há vinte anos, quando começamos a trabalhar com o ensino de História, não só o número de questões era bem maior, como não precisávamos especificar o número da página em que está a resposta de cada questão. Hoje, especificamos as páginas correspondente a cada indagação.

A segunda atividade, que ocorre logo depois da apresentação do tema é mais interpretativa e exige mais reflexão. Por exemplo: destacamos um trecho do texto e pedimos para comentar ou solicitamos para relacionar com uma imagem contida no mesmo capítulo; ou pedimos para relacionar o trecho com determinados conceitos.

Uma ou duas questões dessa segunda atividade, tem o objetivo específico de fazer o aluno ler certos aspectos da temática que não foi explanado ou não foi dada a devida ênfase na explanação. Seria uma espécie de complementação da abordagem do professor, através de uma nova leitura de trechos do capítulo.

Gasparin (2012, p. 134) destaca duas formas que as estudantes podem externar seu novo entendimento (catarse) acerca de um tema. “A manifestação física da síntese mental, do novo conceito, ou seja, da aprendizagem, pode ser feita, formalmente, de diversas maneiras, destacam-se duas; através da produção de um texto (...); através de questões.”

Duas observações se fazem necessárias. A primeira, é que o professor João Gasparin está se referindo a uma fase específica do método histórico-crítico, a catarse (a nova síntese). A segunda observação, é que as leituras sobre consciência histórica e a abordagem histórico-crítica dos conteúdos e a ideia de gamificação nos fez repensar o fundamento de nossas atividades e a instrumentalização da aula em si mesma. Em outras palavras, ao nos apropriarmos da concepção de consciência histórica e da relação de ensino aprendizagem histórico-crítica passamos por um processo catártico no que se refere a nossa prática em sala de aula.

No geral, na estruturação do texto desta pesquisa, já fica explícito que passamos a ter como ponto de partida experiências bem cotidianas para em seguida discutirmos conceitos ou formas de abordagem. Um aluno que sofre discriminação sexual dos próprios colegas de sala. Maria, Natália e Tatiana, as três alunas que ao seu modo lutaram por uma melhor qualidade no

ensino. Os alunos que frequentemente querem é saber e debater sobre a Ditadura Civil Militar, e por fim, a nossa aula sobre a escravidão e como fazemos uso das atividades.

Então, agora, apresentamos algumas situações do dia a dia para discutirmos alguns aspectos do conceito de consciência histórica. Embora sejamos pessoas do presente, nossas expectativas, esperanças e desejos relacionados ao futuro se fazem atuantes no nosso dia a dia (presente). Logo na infância, seis, sete anos de idade, os adultos nos impõem a questão, “o que você vai ser quando crescer?” Ou, por exemplo, mal inicia a semana, já ficamos na expectativa para a folga do sábado e domingo. No início da tarde de um dia puxado de estudos (ou trabalho), já voltamos nosso desejo para a noite, quando estaremos em casa descansando. Ou quando se é estudante da educação básica, logo no início da manhã, a expectativa é pelo recreio, o recreio acaba, as atenções se voltam para o final das aulas.

Mas não é somente o futuro que nos influencia no presente; o impacto do passado em nossas vidas também é forte. O saudosismo, a saudade, os amigos daquela viagem interessante, dos parentes e amigos que já morreram. Além da saudade, o passado está no nosso cotidiano como remorso, como arrependimento pelas escolhas e atividades que tivemos no pretérito.

Existem uma certa diversidade no modo como nos relacionamos como o tempo, como nós, no presente, recebemos influência do futuro e do passado. Existem também uma variedade considerável de concepções sobre a consciência histórica. Iremos sintetizar algumas dessas perspectivas, com base nas análises de Oldimar Cardoso (2008) e Luís Fernando Cerri (2001).

Oldimar Cardoso apresenta cinco concepções de consciência histórica. A primeira seria sinônimo de pensar historicamente, essa concepção estaria mais ligada aos historiadores franceses. Ao longo deste texto (especialmente primeiro e segundo capítulos) para evitar redundâncias muitas vezes utilizamos o termo pensar historicamente como sinônimo de consciência histórica. O pensar historicamente faz uso de comparações (presente-passado); periodizações (estabelecendo continuidades e rupturas) e os diversos usos da História (mídias, livros).

A segunda concepção é mais próxima ou convergente do conceito de memória, especialmente memória coletiva e identidade. Consciência histórica é a capacidade de situar-se no tempo histórico, esta concepção está relacionada ao desenvolvimento da linguagem. Cabe aqui uma outra observação: nos dois primeiros capítulos usamos o termo consciência histórica como sinônimo de situar-se no tempo. A quarta concepção é a de Jorn Rüsen, para ele a consciência histórica é a base de todo o conhecimento histórico, conhecimento que se manifesta de diversas formas, não só em obras acadêmicas.

O quinto conceito é o do filósofo alemão Hegel. Para Hegel, consciência histórica situa-se na diferenciação entre os acontecimentos e a narrativa a respeito deles. Oldimar Cardoso (2008, p. 162) resume as cinco concepções:

A expressão consciência histórica pode definir o pensar segundo os conceitos e métodos históricos – pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente – o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa.

Assim, consciência histórica pode ser entendida como pensar historicamente; como compreender-se fazendo parte de uma coletividade; como uma capacidade de interpretar a sua temporalidade ou situar-se temporalmente; como o fundamento de todo conhecimento histórico e por fim como uma concepção que se situa entre fato e narrativa. Luís Fernando Cerri também analisa algumas concepções sobre este conceito. Iremos nos deter especialmente na sua caracterização de Jorn Rüsen.

A consciência histórica faz parte dos seres humanos; fazer uso dessa consciência não é algo opcional; o agir e pensar historicamente faz parte do nosso dia a dia e ter consciência da historicidade é natural, ou seja, não é cultural e nem opcional (CERRI, 2001, p. 98-100). Rüsen (2001, p. 78) resume assim a importância desse construto:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraizar-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática (...) A razão disso está no fato de que, na atos da vida, humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, como as quais não se está satisfeito e com respeito as quais não se descansará enquanto não forem modificadas.

Desse modo, Maria, Natalia e Tatiana passaram e agiram historicamente ao buscarem modificar a preparação para o vestibular de sua escola. Além disso, o aluno que foi alvo de discriminação tem que fazer uso de sua experiência temporal para modificar essas situações quando ocorrerem novamente. Nós, o autor desta pesquisa, fizemos uso da nossa experiência

histórica (nossa aula ministrada anteriormente sobre escravidão) e tentamos reelabora-la para os desafios do futuro.

Consoante com essa concepção inclusiva de consciência histórica (a de Jörn Rüsen), está a ideia de Didática da História. Essa Didática não pode ser compreendida como a arte de ensinar, nem como um instrumento que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem. Em resumo, não é um conjunto de prescrições para transmissão do conhecimento acadêmico (CARDOSO, 2008).

A Didática da História é uma reflexão sobre as mais diversas produções de conhecimento histórico, seja no espaço acadêmico ou fora dele. Assim, o profissional da história não é somente o professor da educação básica ou o pesquisador acadêmico. São inúmeros profissionais que produzem conhecimento histórico, escritores, compositores, roteiristas, cartunistas, teatrólogos, etc (SCHMIDT, 2010). É importante ressaltar que a Didática não prioriza a transferência do conhecimento acadêmico para a educação básica. Tendo em vista que o espaço escolar também é um local de produção do conhecimento (MATTOS, 2006). Voltando a pegar as palavras de Oldimar Cardoso (2008, p. 157):

Mesmo que todos acreditem que a escola ensina a “História dos historiadores”, não é isso que ela faz. Na perspectiva da cultura escolar, não precisamos nos sentir impotentes diante da divisão do trabalho na sociedade capitalista, pois sabemos que essa divisão não impede a escola de desempenhar seu papel de criadora de disciplinas.

A consciência histórica não é cultural ou opcional, ela é comum a todos e independente da época histórica. Também, a escola e o espaço acadêmico não são os únicos locais de produção do conhecimento histórico. O professor do ensino fundamental e médio, o pesquisador universitário não são os únicos produtores e intérpretes do conhecimento histórico. Os estudantes do ensino fundamental, por exemplo, reelaboram o conhecimento e também o produzem.

Ao explicitar os traços delimitadores da abordagem histórico-crítica dos conteúdos e relacionar com a nossa aula sobre a escravidão, destacamos que buscávamos a compreensão pura e simples do que foi abordado, ou seja, um entendimento básico ou elementar daquilo que expomos.

Porém, segundo a Pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2012, p. 50): “A aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos introjetam,

incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e o tornando-o seu.”

Em nossa aula sobre o trabalhador cativo não se buscava a introjeção ou incorporação de conceitos e características e nem muito menos recriação ou reelaboração de aspectos centrais do tema. No entanto, essa perspectiva de aprendizagem significativa é convergente com os objetivos do aprendizado histórico de Jorn Rusen (SCHMIDT, 2010, p. 47-48), que passamos a sintetizar brevemente para enfatizar essa convergência.

A capacidade narrativa é a forma como se exteriorizar a consciência histórica. De outro modo, a forma como Rusen delimita as formas e os objetivos do aprendizado histórico tem como referência os tipos de consciência histórica ou os tipos de narrativas que é a forma como a consciência histórica se externaliza. “O objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (SCHMIDT, 2010, p. 47).

Assim, os objetivos do aprendizado histórico são quatro tipos. O primeiro, enfoca que o aprendizado deve ser voltado para a sua própria vida prática. O segundo objetivo, enfatiza a subjetividade dos alunos. Ou seja, a questões individuais dos alunos se interrelacionam com o estudo do passado. O aprendizado histórico concretiza-se por meio de uma individualização discursiva daquilo que é aprendido, este é o terceiro objetivo. O último objetivo do aprendizado é que as diferentes formas de aprendizado devem se articular entre si e a prática cotidiana deve se interrelacionar com o aprendizado as leituras sobre consciência histórica e a abordagem histórico-crítica do conteúdo.

A aprendizagem significativa (Pedagogia histórico-crítica) é condizente com a subjetividade dos alunos (segundo objetivo) e consonante com a individualização discursiva do aprendizado, o terceiro objetivo do aprendizado segundo Rüsen.

3.3 Gamificação na sala de aula

Esse aprendizado histórico ou a aprendizagem significativa ocorrerá de forma mais eficiente, rápida, e concreta se o professor e seus alunos estiverem interessados e motivados. É nesse quesito, interesse e motivação, que a gamificação é consentânea com as temáticas da democracia; da Pedagogia histórico-crítica e do conceito de consciência histórica. Em outros termos, a gamificação pode complementar, auxiliar ou ajudar em aulas cuja abordagem siga os princípios histórico-críticos, e se utilizem do conceito de consciência histórica.

Convém fazer algumas observações sobre gamificação que consideramos pertinentes. Primeiro, um dos nossos objetivos é explicitar como estratégias gamificadas podem ajudar o

professor em sala de aula, tendo como exemplo a democracia e a consciência histórica. Uma outra observação é que as estratégias referentes à motivação e ao interesse dos estudantes devem ser múltiplas e com grandes variações, tendo em vista que os jovens, hoje, estão imersos nas telas. Ou seja, as novas mídias (Twitter, Instagram, YouTube, Facebook, TikTok) para manterem os usuários logados e engajados usam de inúmeros estratégias, que tem grande alcance de pessoas e fazem isso repetidas vezes no decorrer dos dias. Uma das consequências disso, dentre várias, é que manter os alunos atentos a explanação da temática se torna muito mais difícil (CASTRO, 2020)

Uma terceira advertência é que a gamificação é um recurso acessório, não substituiu a aula do professor, trata-se de um complemento muito útil. Assim, gamificar não é usar estratégias de jogos no lugar da apresentação (ou instrumentalização) do professor, gamificar não é trazer jogos para a sala de aula. Então, o que é gamificar? É a utilização de estratégias, de estética e de raciocínio típico de jogos para favorecer a aquisição de conhecimento e resolução de desafios e problemas (ORLANDI et al, 2018). Em síntese, gamificar é fazer uso de elementos de jogos em outros contextos como educação, marketing, atendimento ao público, etc. Um dos elementos centrais na gamificação é a questão do incentivo ao engajamento.

Nas palavras de Orlandi (2018, p. 18): “O conceito de gamificação adotado em parceria com outras estratégias de sala de aula propõe levar os indivíduos a uma situação favorável ao aprendizado, uma vez que o conceito é baseado em técnicas de engajamento, de aprendizado e educação colaborativa.”

Existem, no contexto das gamificações, dos tipos de elementos motivadores, os elementos internos e os externos. As motivações internas ou intrínsecas estão no íntimo do participante e são despertadas pelo desafio, pelo envolvimento ou pelo prazer. Já as motivações extrínsecas ou externas são basicamente a busca por algum tipo de reconhecimento, seja material, social ou simbólico (BUSARELLO, VIBRICH e FADEL, 2014, p. 16). Assim, a motivação é um elemento central nas gamificações, enquanto no espaço da sala de aula em si, a motivação tem se tornado um problema para professores e alunos. Estes porque não se sensibilizam por ações motivadoras que antes tocavam suas emoções; e aqueles, os professores, porque suas estratégias mais comuns se mostram cada vez mais inócuas.

Os aspectos emocionais e o incentivo sistemático à participação ou engajamento são centrais nas gamificações. A participação do público em geral tem como um dos fundamentos às estruturas de reforço, recompensa e feedbacks (comentários) que potencializam o envolvimento. Além de estimular o desenvolvimento cognitivo, da concentração e da memória,

favorece e proporciona muito prazer e novamente potencializa o envolvimento (BUSARELLO, UBRICHT e FADEL, 2014)

As gamificações têm a motivação, o engajamento e o predomínio do emocional como instrumento de envolvimento do público com as disputas. Motivação, engajamento e hegemonia de aspectos emocionais que se fazem cada vez mais ausentes na sala de aula, ausente na relação aluno-professor e em declínio significativo no que se refere a valorização da política (e da democracia) pelos jovens. É interessante ressaltar que as gamificações convergem também como o construto de consciência histórica. Dentre outras maneiras, por intermédio do elemento narrativo.

Os jogos, as disputas e o ato de contar uma história, o relato de uma experiência, os dois (jogos e narrativa) têm um fundamento ou base comum. A estrutura de uma narrativa está presente no contexto dos jogos ou disputas. A narrativa linear clássica, por exemplo, pode ser percebida nos jogos. Por exemplo, a narração em três atos ou fases: apresentação; confrontação e resolução (BUSARELLO, UBRICHT e FADEL, 2014). Os elementos fundamentais que compõem os jogos se combinarem e se articulam de inúmeras formas no contexto da estrutura narrativa. Em outras palavras, os três elementos que compõe um jogo são os seguintes: os personagens, a competição e suas regras. Esses três elementos constitutivos se articulam de inúmeras maneiras dentro do universo narrativo.

Outro aspecto marcante, na confluência entre jogos e relatar uma história, é que o leitor, aquele que assiste ou acompanha a história, participa indiretamente, ou seja, ele é observador. Já no jogo, que está imerso em uma história ou se concretiza por meio de uma narração, o participante vivencia uma experiência direta, ou seja, ele é personagem e o protagonista.

Para concluir as ponderações sobre a gamificação, enquanto instrumento de apoio em sala de aula, gostaríamos de pegar emprestado as palavras de um historiador pioneiro sobre a temática dos jogos, Johan Huizinga (2000, p.2):

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Os homens, e os outros animais, têm um instinto natural de jogo. A vida emerge a partir das disputas, dos jogos. Os jogos seriam uma precondição anterior a cultura. As manifestações culturais, nas suas fases mais rudimentares, se expandiram em um contexto de disputa (jogo). O jogo estaria presente em inúmeras atividades na sociedade, inclusive, por exemplo, nos atos que envolve as disputas democráticas, no ato de estudar; nas relações de ensino aprendizagem e na nossa orientação temporal do dia a dia.

Algumas ponderações sobre nossa pesquisa se fazem necessárias. Iremos Partir dos nossos relatos de sala de aula, apresentaremos uma atividade gamificada; e, de certa forma, nossa aula, sobre o escravismo, será novamente analisada à luz dos princípios da consciência histórica e da Pedagogia histórico-crítica. Encerrando nossa autorreflexão, nossa pesquisa.

Nossas atividades, anteriormente, eram divididas em dois momentos: antes da apresentação do tema e depois de concluída a explanação. A primeira atividade para os estudantes terem uma primeira aproximação com o tema. Já a segunda atividade tem dupla função: aprofundar certos pontos da temática e estimular mais a interpretação e a capacidade de associar e analisar. Vamos a um exemplo prático.

Escravidão: um negócio lucrativo

No início da colonização, muitos indígenas foram escravizados para trabalhar nas plantações de cana ou nas roças de subsistência. No entanto, alguns fatores contribuíram para que a mão de obra indígena fosse substituída pela do africano escravizado: baixa resistência dos indígenas às doenças de origem europeia; resistência armada de alguns povos à captura; e a fuga, sempre que possível, para os sertões. Além disso, contavam com a proteção dos jesuítas, o que provocava conflitos entre esses religiosos e os colonos.

Para alguns estudiosos, o fator mais importante para essa substituição era o alto lucro que o tráfico de escravos africanos proporcionava para a Coroa e para os traficantes. A administração portuguesa submetia o comércio negreiro a uma dupla taxação: quando os escravos eram embarcados na África e quando desembarcavam na América. O traficante, por sua vez, em troca de escravos, fornecia aos chefes africanos farinha de mandioca, baricas de fumo, caixas, barris e amarrados de açúcar, aguardente, búzios, fardos e caixões de tecidos de algodão, mosquetes, pólvora, espelhos e contas de vidro. Na colônia, os mercadores comercializavam os escravos e obtinham enormes lucros.

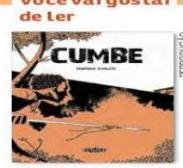
Esses aspectos contribuíram para a substituição do trabalho escravo nativo pelo africano na produção açucareira do Nordeste. No entanto, nas regiões onde os colonos tinham menos recursos, como São Paulo, Maranhão, Piauí e na Amazônia, a escravidão do indígena, o chamado "negro da terra", predominou até o século XVIII.

Os navios negreiros (ou **tumbeiros**), utilizados no transporte dos escravos vindos da África, demoravam em média 35 dias para chegar ao Recife, 40 dias para chegar a Salvador e 50 dias para chegar ao Rio de Janeiro. Durante a viagem, cada escravo tinha direito a uma pequena cota diária de alimentos e água, mas a superlotação e a falta de higiene levavam muitos à morte. As condições de viagem eram as piores imagináveis, como mostra o texto a seguir:

“Espmidos nos porões dos navios negreiros, milhares de homens, mulheres e crianças suportavam calor, sede, fome, sujeira, ataques de ratos e piolhos, surtos de sarampo ou escorbuto. Muitos não resistiam, e acabavam jogados ao mar.”

FARIAS, Juliana Barreto. Senhora de si. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, jan. 2011. Disponível em <www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/senhora-de-si>. Acesso em 23 fev. 2016.

Dessa forma, grande parte dos africanos embarcados na África não chegavam à América portuguesa, exemplificando a violência a que esses seres humanos eram submetidos antes mesmo de serem vendidos nas praças das grandes cidades no Brasil.

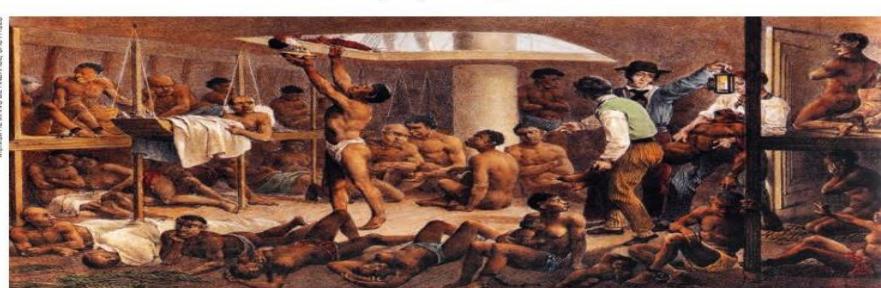


Você vai gostar de ler
CUMBE
D'SALETE,
Marcelo. *Cumbe*.
São Paulo:
Veneta, 2014.

Na língua quimbundo, a palavra *Cumbe* possui vários sentidos: é o Sol, o dia, a luz, o fogo e a maneira de compreender a vida e o mundo. *Cumbe* também é um sinônimo de quilombo.

A obra apresenta quatro histórias – *Calunga*, *Malungo*, *Cumbe* e *Sumidouro* – que mostram os negros escravizados como protagonistas da luta contra a opressão escravagista durante o período colonial brasileiro.

Reprodução própria. Art. 1º da Constituição Federal de 1988.



Navio negreiro (1835), gravura de Johann Moritz Rugendas colorizada posteriormente. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo (SP).

Atividade 1

1. Cite alguns fatores que contribuíram para que o índio fosse substituído pelo africano como mão de obra escravizada (pág. 53).
2. No Piauí e Maranhão a escravidão indígena predominou sobre a escravização de africanos. Leia a página 53 e cite o principal motivo.
3. Caracterize como era viagem do litoral da África para o Brasil Colonial (pág. 53).

Atividade 2

1. A autora aponta que uma causa é mais importante que as demais em relação à preferência da escravização dos africanos comparado aos indígenas. Especifique que causa ou fator era este.
2. Especifique qual era a moeda utilizada, pelos portugueses, para a aquisição dos africanos no litoral da África.
3. Explique as duas expressões: negro da terra e cativo africano.

As duas atividades acima, que foram criadas por nós, eram, no geral, a forma como colocávamos os alunos para lerem o texto didático (Atividade 1) e consolidar as informações apresentadas em sala (Atividade 2). Antes de apresentarmos uma atividade gamificada sobre o mesmo tema, utilizando o mesmo texto base, apresentamos a seguir, uma atividade orientada pelos princípios do conceito de consciência histórica e pelas balizas da Pedagogia histórico-crítica (atividade 3). Somando o texto de todo o capítulo do livro (A economia na América portuguesa e o Brasil holandês) com a nossa exposição sobre o tema (escravidão no Brasil Colonial), ou seja, às questões a seguir não se referem somente ao texto da página 53 do livro (BRACK, 2016, P. 53) mas sim a todo o capítulo (A Economia na América Portuguesa e o Brasil holandês) e a nossa explanação sobre o mesmo tema.

Atividade 3

Consciência histórica e Pedagogia histórico-crítica.

1. Caracterize como ocorre o movimento casa-trabalho, no início do dia, e o movimento de retorno, trabalho-casa no final do dia. Você escolhe um de seus parentes que trabalham fora de casa, pode ser pai, mãe, avós, tios.
2. A partir da imagem (p. 53) e também do texto (da p. 53), caracterize a viagem (África-Brasil Colônia) feita pelos africanos escravizados.
3. Caracterize o trabalho realizado pelo seu parente (pai, mãe, tio, avós). Imagine os seguintes critérios: horários; função; autônoma ou empregado; carteira-assinada, tem ou não descanso para almoço.
4. Vamos usar a imaginação. Imagine que sua rotina de estudante é um trabalho ou um ofício. Agora, faça uma caracterização da sua rotina de estudante (trabalhador).
5. A partir da leitura do texto do capítulo (A economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês) e a nossa exposição sobre a temática (escravidão), caracterize o dia a dia de um escravo na sua rotina de trabalho.
6. Agora, vamos fazer um paralelo. Faça uma comparação entre a rotina de trabalho de um escravo com sua rotina de “estudante-trabalhador”.

Essa atividade 3 (que também foi elaborada por nós), ao incentivar os alunos a pensarem sua rotina a partir do cotidiano de um escravo, favorece o pensar histórico ou a consciência histórica. É um movimento de análise duplo, uma vez que faz uma autorreflexão do seu dia a dia (um) tendo como referência situações cotidianas do pretérito (dois). É um movimento circular: presente-passado-presente-futuro. Rotina dos alunos (tempo presente), rotina de trabalho dos escravos (tempo pretérito) e os jovens ao refletirem sobre duas situações retornam ao seu dia a dia (tempo presente), podendo repensar algumas situações sobre seu cotidiano e suas escolhas profissionais para o futuro.

Já a questão do futuro (horizonte de expectativas) é trabalhada mais diretamente na questão 3 (caracterizar o trabalho realizado pelo seu parente). Uma vez que o jovem tem como grande referência de futuro os próprios familiares. Além disso, o ponto de partida e de chegada é o próprio dia a dia do aluno: é a prática social inicial (ponto de partida) e a prática social final (ponto de chegada) na Pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2012). As questões

a 4 e a 5, especialmente, constituem uma aproximação acerca da temática, auxiliando diretamente na instrumentalização do tema.

A seguir apresentamos uma atividade gamificada (vê apêndice). O foco não é explanar outros aspectos da temática (escravidão no Brasil colônia), nem incentivar mais uma leitura do capítulo do livro didático. A perspectiva agora é outra: é fazer crescer o interesse pelo tema; estimular o engajamento e envolver os estudantes não só pelo viés racional, mas sim, e principalmente, pelos aspectos estéticos e emocionais.

Depois de uma simples leitura nas questões que constituem a gamificação, percebe-se logo que o objetivo central não é auferir conhecimentos acerca da temática instrumentalizada pelo professor em sala e consolidada com leituras do capítulo correspondente. Como uma jovem estudante, por exemplo, irá participar do desafio ou disputa se ela perceber, de início, que ter um conhecimento considerável sobre o tema é pré-condição necessária. Por isso as indagações são sobre aspectos mais simples possíveis.

O intento na gamificação é a ludicidade, o divertimento. É o prazer em participar. É o engajamento, é fazer crescer a motivação. Além disso, o fator tempo na realização da tarefa é importante, aliás essencial. Ou seja, a gamificação é algo para ser respondido rapidamente. O elemento tempo e as indagações bem simples que não exigem maiores conhecimentos sobre a temática, são duas diferenças centrais em relação as outras atividades (atividade 1, 2 e 3).

A lógica das nossas atividades em sala mudou. A partir das leituras que foram feitas para sistematizar as ideias ao longo do ProfHistória; e a partir; também, da nossa vivência em sala de aula e por último, devido aos impactos das novas mídias sociais entre alunos e professores, nós reelaboramos não só as atividades; também e principalmente, a nossa apresentação sobre a temática e a forma de enxergar o processo de ensino-aprendizagem. Utilizando o instrumental da Pedagogia Histórico-Crítica vivenciamos um verdadeiro processo catártico (DUARTE, 2009).

A gamificação é a síntese da nossa apresentação em sala de aula sobre o trabalho escravo na América portuguesa (que abre o subtópico “As Estratégias didáticas e o tempo histórico”) essa apresentação e os relatos de vivência em sala que foram mencionados no decorrer dessa pesquisa constituem o ponto de partida para as discussões acerca das principais mudanças processadas nas nossas práticas em sala de aula.

Passamos a tecer breves comentários sobre às questões da gamificação. As duas primeiras indagações (da gamificação) são diretamente sobre a vida do estudante ou sua prática social. Na primeira questão tentamos sistematizar a influência do futuro sobre o cotidiano dos jovens. Evitamos indagar sobre aspectos específicos da temática, bem nas primeiras perguntas,

para que os jovens não vejam a gamificação como mais uma verificação da aprendizagem. Seguimos a ideia de Gasparin (2012, p. 21): “qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela”.

Assim, seja uma atividade ou uma explanação do professor, devemos evidenciar e enfatizar como aquela temática, muito distante na temporalidade, está presente no dia a dia dos jovens. Também se faz marcante a influência do futuro nas ações cotidianas, embora nós, de um modo geral, não notamos e a indagação (a primeira questão) tem esse intuito.

As questões de número três, quatro, cinco, seis e sete abordam mais diretamente o tema (escravismo), as primeiras estimulam o aluno a pensar a temática a partir do cotidiano de sua casa. A abordagem do tema, nas questões 3 e 4 é indireta. Embora exija certo conhecimento prévio, as indagações são de aspectos centrais da temática. Do ponto de vista da temporalidade ou do pensar histórico as cinco questões é uma ida ao passado. De forma indireta ou não-explicita essas questões estimulam ou favorecem os alunos a fazerem comparações: as formas de trabalho no passado (escravidão) e nos dias atuais.

Assim, no segundo conjunto de indagações (três a sete) a abordagem sobre o tema é central. As perguntas são sobre características as mais evidentes ou destacadas possíveis de modo que o participante não senta grandes dificuldades. A orientação temporal é menos escancarada ou indireta. Já as duas questões seguintes (oito e nove) consolida o que foi estimulada de forma subjacente nas questões anteriores.

A comparação é o foco principal das questões oito e nove. O paralelo é feito, do ponto de vista temporal, no sentido presente-passado-presente. Em uma tentativa de incentivar a reincorporação ou reelaboração de aspectos da temática do escravismo. Em outros termos, o movimento é do abstrato para o concreto.

Sobre a importância de incentivar as comparações, novamente pegamos emprestado as palavras de Gasparin (2012, p. 57):

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e constatá-la com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem incialmente a mesma ação do professor (...) apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem as anteriores, transformando-os também em científicos, construindo uma nova síntese mais elaborada.

O contraste é feito duas vezes, uma na questão oito e a segunda vez na questão nove. De modo que possam relembrar características do escravismo (passado) e pensar sobre as

condições de trabalho e os afazeres do dia a dia (presente). O paralelo feito na questão oito se refere aos trabalhadores de um modo geral. Já a questão nove estimula os jovens a repensarem especificamente a sua própria rotina de estudante em contraste com o passado.

As questões, de um modo geral, abordam um temática, que está implícita ou subjacente, que é o ato de fazer escolhas. Ato que se constituem um dos pilares da democracia moderna. Por exemplo, as questões um e dois: qual a profissão que você escolheria, e cotidianamente escolhe se vai ajudar em casa ou não. As questões três e sete abordam a condição escrava, ou seja, ser escravo é ter um universo de opções bem reduzido, e muitas vezes não há muitas possibilidades de escolha para um escravo. As questões dez, onze, doze e treze abordam de modo subjacente, alguns fundamentos da democracia a partir da escravidão moderna.

Em outras palavras, nessa parte da gamificação (questões dez a treze) ocorre uma nova aproximação: os jovens consolidam o seu conhecimento sobre princípios da democracia. Nesse bloco de questões está presente também indagações que favorecem uma autorreflexão sobre o ato de escolher de um modo geral. A questão treze é o exemplo mais enfático. As questões seguintes (quatorze a dezesseis) é uma continuação lógica da questão treze.

Em outros termos, esse bloco de questões instrumentalizam os jovens a refletirem sobre suas escolhas mais corriqueiras: alimentação, líderes locais e o ato de comprar ou consumir. As três questões visam consolidar a autorreflexão sobre as escolhas mais triviais do cotidiano, reflexão iniciada nas questões anteriores. Um dos focos centrais é a prática social dos jovens, a sua visão social de mundo a partir de situações do seu dia a dia.

A última pergunta (questão dezessete) da gamificação é um retorno ao início, uma volta ao ponto de partida ou ao contexto social, dos jovens. É praticamente a mesma pergunta inicial (questão um). É um movimento circular, um retorno a indagação inicial, é um estímulo aos estudantes para compararem o seu posicionamento no início com a escolha feita ao final. De acordo com João Gasparin (2012, p. 51):

Está caminhada não é linear. Pode ser comparada a um espiral ascendente em que são retornados aspectos do conhecimento anterior que se junta ao novo e assim continuamente. Dessa forma, o conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo.

Desse modo, a questão de número dezessete é uma nova abordagem sobre a mesma temática: qual profissão você escolheria para si mesmo. Trata-se, também, de organizar a

influência do futuro sobre seu presente, ou seja, pensar historicamente. Um dos objetivos é estimular os jovens a compararem suas preferências no início do desafio com suas preferências ao final da disputa, na linguagem da Pedagogia histórico-crítica é comparar a prática social inicial com a prática social final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a nossa investigação narrando a luta de Maria, Natália e Tatiana, as três jovens, por uma escola melhor, um ensino melhor, tudo isso em busca de um futuro promissor, isto é, as jovens eram impulsionadas pelo futuro, pela esperança. Relatamos também a história de discriminação sexual que dois alunos praticaram com um colega de sala, vimos inclusive que a discriminação é um ato de vingança porque os alunos não receberam cola no dia de prova. A postura do professor (no caso, nossa postura) em combater esse tipo de atitude e a reação dos pais dos alunos com a medida punitiva do mestre em sala de aula; a ideologia de gênero e a ameaça de processo.

Ao longo da pesquisa narramos também como a temática Ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) é tão esperada pelos alunos. É um tema que geralmente vem à tona, mesmo que o assunto seja totalmente adverso. É o passado que não passa (STARLING, 2019, p. 337). Depois de explanar sobre essas situações do cotidiano da sala de aula, a investigação foi direcionada para como era a nossa aula propriamente dita. Descrevemos uma de nossas aulas típicas e suas respectivas atividades. O assunto foi a escravidão no Brasil colonial.

Na primeira situação, das três alunas, o tempo futuro fica mais evidente. No caso de homofobia em sala de aula, o tempo presente se sobressai. A hegemonia da temática ditadura militar o passado tem mais relevância do que as outras dimensões temporais. Ao sistematizar uma descrição de uma de nossas aulas descobrimos, como já foi ressaltado, que o pensar histórico estava ausente das nossas aulas em geral. Em outras palavras, as nossas explanações não ajudavam os jovens a fazerem uso do passado para melhorar seu cotidiano.

Outro traço marcante da nossa pesquisa foi a historicização da democracia na Europa e alguns traços do processo histórico da democracia no Brasil. Sobre essa parte da nossa investigação, gostaríamos de chamar atenção para dois aspectos. Na acepção clássica, democracia significa participação ativa nos assuntos de sua cidade. Uma pessoa (governante) ou um grupo não pode decidir pela maioria dos cidadãos (FNLEY, 1998).

Já a prática democrática moderna gira em torno de dois princípios nucleares: soberania popular e eleições livres. Até o século XIX, democracia era sinônimo de poder do povo, por isso democracia era um termo revolucionário (WILLIAMS, 2007). Ao longo do século XX, e com a ascensão de governos extremamente ditatoriais (Mussolini na Itália e Hitler na Alemanha) a democracia representativa com base em eleições livres (e as liberdades fundamentais) se consolidou.

Essas gradações sobre a prática democrática, seja ateniense ou moderna, é o primeiro aspecto que gostaríamos de ressaltar nas nossas considerações finais. O segundo aspecto, é sobre o escravismo ao longo da história do Brasil.

Por mais de três séculos, a maioria dos trabalhadores, na América Portuguesa, eram escravos e a maioria de origem africana. Eles não se alimentavam bem, a rotina de trabalho era do amanhecer ao anoitecer; as humilhações e castigos físicos eram um instrumento regular para força-los a produzir mais e não se “acomodarem”. Por exemplo, os cativos das fazendas, no geral, não tinham liberdade de locomoção.

Desse modo, grande parte da população não tinha duas pré-condições fundamentais para prática democrática: liberdade e igualdade. Além disso, seus proprietários estabelecerem uma tradição ou costume de não tratar bem o trabalhador (o escravo) que produz para seu benefício (CARVALHO, 2002).

Os relatos de experiências; a democracia clássica e a moderna; o escravismo na América-Portuguesa existem entre elas pontos de convergências. E uma dessas intersecções é o ato de escolher. Maria, Natália e Tatiana entre a acomodação e a busca pela concretização dos seus sonhos, escolheram lutar pela concretização dos seus sonhos. No caso de homofobia em sala de aula, o professor poderia ter feito outra escolha por exemplo, ter dado apenas sermão ao invés de medidas mais punitivas concretas.

A preferência pelo termo Ditadura Civil-Militar (1964-1985) também implica uma escolha. Escolha livre ou condicionada essa é uma outra questão. Mas os jovens estudantes preferem o tema Ditadura civil-militar em detrimento dos demais assuntos. A descrição de uma de nossas aulas típicas, foi a conclusão de todo um processo: nossas aulas não favoreciam o uso da consciência histórica, não estimulava o pensar histórico. A conclusão que chegamos é o que o professor Newton Duarte (2009, p. 3) chamou de catarse: foi reelaborada a nossa visão social de mundo sobre a prática de sala de aula. Eu poderia continuar ministrando a aula do mesmo modo. Mas também fiz minha escolha: estimular os alunos a pensarem historicamente. Essa pesquisa é também o fruto dessa escolha.

Na democracia ateniense, o cidadão de Atenas escolheria participarativamente das decisões. Na democracia moderna o cidadão delega a um pequeno grupo que faça as escolhas mais importantes. É a lógica da democracia representativa. E o escravo na América Portuguesa? Ele praticava o ato de escolher? Embora não tivesse nem liberdade e nem igualdade, os escravos escolhiam lutar, de diversas formas, contra a sua condição.

Podemos não sermos feitos de escolhas. Isso é muito controverso. No entanto, fazemos centenas de pequenas escolhas diariamente. A um século, nosso sistema de crenças e costumes

eram muito influenciados por governantes, pela igreja; pelos jornais e rádios e também, pelo cinema que engatinhava. Hoje, século XXI, somos extremamente influenciados pelas mídias sociais e a sua própria lógica de publicidade que são cada vez mais sofisticados. De tal modo que em muitos casos acreditamos estar decidindo com ampla autonomia; mas na verdade, estamos sendo alvo dessa lógica e decidindo como outros querem que seja feito.

Cada dia que passa mais as mídias sociais fazem parte do nosso cotidiano. Além disso, nos tornamos mais e mais consumidores. Por exemplo, a água que a trinta anos pagávamos uma taxa mensal e realizávamos a filtragem nos filhos artesanais de barro. Hoje, compramos garrafas de água mineral semanalmente. Ou seja, a água que ingerimos para matar a sede foi ainda mais capitalizada para o consumo.

Então, com o avanço das mídias sociais (e sua própria lógica publicitária) e a expansão do ato de consumir e de objetos para o consumo, avança também as estratégias de manipulação típicas da publicidade em geral. As eleições de Donald Trump e Bolsonaro tem como uma de suas das causas centrais a aplicação no universo da política partidária dos princípios das mídias sociais e da publicidade.

Podemos, portanto, concluir que seremos cada vez mais manipulados? É complexo falar sobre o futuro. Embora, as estratégias de manipulação (e o incentivo ao consumo) se aperfeiçoem cada vez mais. Felizmente, o ser humano tem um enorme potencial reflexivo. Ele é um filósofo (GRAMSCI, 2020, p. 93). Ou a filosofia está em nós e sempre filosofamos (HEIDEGGER, 2008, p.3). Cabe a nós professores fornecer ferramentas que impulsionem o pensar e agir autônomos. Antonio Gramsci coloca a questão do pensar com independência (GRAMSCI, 2020, p. 93-94):

Após demonstrar que todos são filósofos (...) passa-se ao segundo momento (...) ou seja, ao seguinte problema: é preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de maneira desagregada e ocasional, isto é, participar de uma concepção de mundo imposto mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde a sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente da produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passivamente e servilmente, a marca da própria personalidade?.

O alemão Martin Heidegger (2008, p. 4-5) coloca de outro modo a questão do pensar independente:

Se filosofia já reside em nosso ser-aí como tal, então essa aparência só pode surgir do fato de a filosofia estar como que dormindo em nós. Ela reside em nós, ainda que agrilhoada e intrincada. Ela ainda não está livre, ainda não está no movimento que lhe é possível (...) No entanto, é preciso que venhamos a acolher em nossa liberdade aquilo que deve se tornar livre em nós (...).

O pensador italiano nos coloca, nós professores, diante de um dilema: fazer suas próprias escolhas de modo independente (“ser o guia de si mesmo”) ou receber de modo passivo as influências ou condicionalmente externos. Heidegger, advoga que o pensar e agir independente estão acorrentados, subjugados em nosso íntimo e que devemos libertá-lo em nosso interior.

Nesse contexto de crescente manipulação, seja no âmbito de consumo ou na esfera das informações em geral, nós professores devemos buscar estratégias e instrumentos conceituais que estimulem o jovem estudante a ser o guia de si mesmo. Nesse sentido, esperamos ter evidenciado que o conceito de consciência histórica e a Pedagogia história-crítica são poderosos aliados nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. **Teoria Freudiana e o Padrão da Propaganda Fascista**. Margem Esquerda, nº 7.
- ALENCAR, Chico. Brasil Vivo. Uma Nova História da Nossa Gente. Rio de Janeiro, Vozes. 1996. Vol. 2
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do Direito aos Direitos Humanos**. São Paulo, Editora Acadêmica. 1993.
- AQUINO, R. S L et al. **Sociedade Brasileira uma História**: através dos movimentos sociais. Da Crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo. Rio de Janeiro, Record. 2012
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Educação para a Democracia**. Revista Lua Nova, Nº 38. 1996.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. São Paulo: Malheiros, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- CALDEIRA, Jorge (et al). **Viagem Pela História do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- CARDOSO, Oldimar. **Para Uma Definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História. Vol. 28, nº 55, p. 153-170-2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTRO, Roberta Esteves Vieira de. **Níveis mais elevados de obsessão-compulsão e o uso de smartphones**. Rio de Janeiro, PEBMED. 2020.
- CERRI, Luís Fernando. **Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História**. Revista de História Regional. Vol. 6, 93-112. 2001.
- CHAUI, Marilena de Sousa, **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1995.
- CHOMSKY, Noam. **Contendo a Democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo**: Para uma Teoria da Cidadania. São Paulo, Edições Loyola. 2005.
- DAHL, Robert. **A Democracia e Seus Críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DAHL, Robert. **Poliarquia: Participação e Oposição**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.2005.
- DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1998.

- DALBOSCO, Cláudio A. **Uma Leitura Não-Tradicional de Johann Friedrich Herbart:** autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. Revista Educação e Pesquisa. Vol. 44. 2018.
- DEL PRIORE, Mary. **História da Gente Brasileira:** Volume 2. São Paulo: LeYa, 2016.
- DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Império.** São Paulo: Contexto, 2017.
- DUARTE, Newton. **A catarse Na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.** Revista Pro-Posições. Vol. 30, 2019.
- FERNANDES, Aurelio. **As Concepções de Ensino de História e a Consciência Histórica. Um Estudo com Alunos do 3º Ano do Ensino Médio Regular.** PROFHISTÓRIA.UERJ, 2016.
- FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- FERREIRA, José Ribeiro. **A Grécia Antiga:** sociedade e política. Lisboa: Edições 70, 2004.
- FINLEY, Moses. **Democracia antiga e moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Contexto, 2015.
- FONSECA, Judite Taborda da. **Do Conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica.** 2009. 404 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Lisboa.2009.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte, Autêntica. 2014.
- FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média:** o Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, Autores Associados. 2012.
- GRAMSCI, Antonio. Os Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2020. V 1
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Filosofia.** São Paulo: Marins Fontes. 2008.
- HELD, David. **Modelos de Democracia.** Belo Horizonte: Paidéia, 1987.
- HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart.** Recife, Editora Massangana.2010.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAGUARIBE, Hélio. **Um Estudo Crítico da História.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.Vol I
- LIJPHART, Arend. **Modelos de Democracia:** desempenho e padrões de governo em 36 países. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- LINHARES, Maria Yeda (et al). **História Geral do Brasil.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.
- KARNAL (et al), Leandro. **História dos Estados Unidos:** das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **“Mas não somente assim?”** Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Vol. 11, nº 21. 2006.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

MARTON, Scarlett. **Zaratustra:** do fracasso pedagógico ao aprendizado por vivência. Revista Enunciação, vol. 4 Nº 1. P. 1-12.

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

MOORE JR, Barrington. **As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia.** Lisboa: Edições Cosmos, 1967.

MOSSÉ, Claude. **Atenas:** a história de uma democracia. Brasília: Editora da UNB, 1997

MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea:** da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Contexto, 2020.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República:** da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2016.

NOBRE, Marcos. **Ponto Final:** A guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo, Todavia. 2020.

ORLANDI, Tomás R. C. et al. **Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação.** Revista Biblios, nº 70. 2018

PENNA, Fernando. O Discurso Reacionário de Defesa de uma “Escola sem Partido”. In: SOLANO, Esther. **O Ódio como Política:** a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo, Boitempo. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania.** O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed.2004.

PIOVEZANI, Carlos; GENTILE, Emilio. **A Linguagem Fascista.** São Paulo, Editora Hedra. 2020.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. **Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora Universidade de Brasília. 2001.

SARTORI, G. **A Teoria da Democracia Revisitada:** O debate contemporâneo. São Paulo, Editora Ática.1994. Vol. 1.

SARTORI, G. **A Teoria da Democracia Revisitada:** As questões clássicas. São Paulo, Editora Ática.1994. Vol. 2.

SAVIANNI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas, Autores Associados. 1999.

SCHMIDT, M. A. BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (et al). **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEGURADO, Rosemary. **Desinformação e Democracia**: A Guerra contra as fake News na Internet. São Paulo, Editora Hedra. 2020.

SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**: edição comemorativa do Bicentenário da Revolução Francesa (1789-1989). Rio de Janeiro: Difel, 2007.

STARLING, Heloisa. O Passado que não passou. IN: ABRANCHES, Sérgio. **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil Hoje. São Paulo, Companhia das Letras, 2019. 277-290.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo, Boitempo, 2007.

APENDICE A – A GAMIFICAÇÃO

Gamificação: Escravidão & Liberdade

Fase 1 O início do desafio

1 Qual trabalho você, hoje, escolheria para si mesmo:

Profissional empreendedor: dono de um comércio, ex. loja de roupas.

Feedback: muito bem. Valeu. Obrigado. A intenção aqui é fazê-lo pensar um pouco sobre seu futuro.

Funcionário público: empregado da prefeitura ou do governo estadual ou funcionário federal

Feedback: muito bem. Valeu. Obrigado. A intenção aqui é fazê-lo pensar um pouco sobre seu futuro.

Funcionário do comércio: trabalhar na Loja Noroeste, Armazém Paraíba ou lojas do shopping.

Feedback: muito bem. Valeu. Obrigado. A intenção aqui é fazê-lo pensar um pouco sobre seu futuro.

2 Você é uma (ou um) estudante. Vai para a escola em um turno (manhã ou tarde). Nos outros dois turnos, geralmente, você fica em casa. Você colabora (ajudando pais e irmãos) nos afazeres domésticos?

Não

Sim

Quais

Lava a louça

Varre a casa

Passa o pano

Lava o banheiro

Outros

Cite _____

Feedback: imagem com sinal positivo.

Quanto mais você colabora em casa, alguém fica menos sobrecarregada, porque muitas vezes trabalha fora de casa e logo que chega ao lar trabalha novamente. E não esqueça: hoje você ajuda, no futuro pode ser você quem irá precisar de apoio.

Fase 2 PARABÉNS! Você passou de fase e a partir de agora vale prêmios.

Continue atento e responda com rapidez.

3 Escravo recebe salário?

Sim **Feedback:** só depois da Revolução Industrial o trabalhador passou a receber salário. Os servos, na Idade Média, por exemplo, ficavam com uma pequena parte da produção.

Não **Feedback:** muito bem. Acertou. E já vai para a pergunta seguinte.

4 Filho de pais escravos nasce escravo. Filho de pai livre e mãe escrava nasce

Livre **Feedback:** nascia escravo. Muitas vezes a relação sexual não era consentida, ou seja, era um estupro.

Raramente uma mulher livre se relacionava com um escravo. O escravo não era visto como um ser humano.

Escravo **Feedback PARABÉNS.** Acertou. E já vai para outra pergunta.

5 Os grupos humanos escravizados, no Brasil colonial, eram principalmente os?

Africanos e indígenas

Feedback PARABÉNS NOVAMENTE. Você tem

um bom domínio do tema.

Africanos e europeus **Feedback** Os povos escravizados foram não-europeus. O europeu foi quem praticou a escravização. Isso no contexto do Brasil colonial.

6 Os africanos escravizados vieram para o Brasil colonial (América portuguesa) principalmente

Nordeste, trabalhar na lavoura do açúcar **Feedback** Acertou. Ficamos muito felizes com seu acerto.

Sul, trabalhar na criação do gado

Feedback Para a região açucareira. Era uma produção de exportação e por isso em larga escala, precisava de grande contingente de trabalhadores. Na região da pecuária, precisava de poucos trabalhadores, a escravização, por isso, foi em menor escala.

7 Os quilombos eram?

Moradia dos escravos, local para dormir e trabalhar no dia seguinte

Feedback o Quilombo de Palmares foi o mais emblemático. Durou mais de um século (1597-1694). Ficava em um local de difícil acesso, Serra da Barriga, atual Alagoas. Os fugitivos que conseguiam chegar ao Quilombo viviam em liberdade.

Pequenas vilas em locais escondidos, para onde os escravos fugiam para viver em liberdade.

Feedback: que bom, acertou em cheio.

Quilombos eram as senzalas, ou seja, local de trabalho dos escravos.

Feedback o Quilombo de Palmares foi o mais emblemático. Durou mais de um século (1597-1694). Ficava em um local de difícil acesso, Serra da Barriga, atual Alagoas. Os fugitivos que conseguiam chegar ao Quilombo viviam em liberdade.

Fase 3 PARABÉNS! Você passou novamente de fase e ganhou: um chocolate 70% cacau

Continue atento e responda um pouco mais rápido.

8 Qual dessas situações de trabalho se assemelha mais com o trabalho escravo no Brasil colonial

Funcionário público **Feedback** O funcionário público e o vendedor têm horário de trabalho, aposentadoria, descanso semanal, férias e salário definido.

O motoboy não tem salário definido, ele ganha por produção, tem que trabalhar muito. Geralmente **não tem** descanso semanal, aposentadoria, férias, plano de saúde.

Vendedor de loja **Feedback** O funcionário público e o vendedor têm horário de trabalho, aposentadoria, descanso semanal, férias e salário definido.

O motoboy não tem salário definido, ele ganha por produção, tem que trabalhar muito. Geralmente **não tem** descanso semanal, aposentadoria, férias, plano de saúde.

Motoboy (entregador de aplicativo). **Feedback** Você tem uma boa capacidade de análise e associação.

9 O estudante não é um escravo e nem se parece com um. Porém, é uma semelhança entre o escravo e o estudante

Não recebem salário
interpretativa e de associação.

Feedback Você tem uma boa capacidade

Sofrem castigos físicos
pressões psicológicas, não se trata de castigos físicos. Por outro lado, os estudantes
não recebem salários.

Feedback Embora os estudantes recebam diversas
pressões psicológicas, não se trata de castigos físicos. Por outro lado, os estudantes
não recebem salários.

Fase 4 Você está indo muito bem mesmoo! Agora irá para outro nível.

Ganhou mais um prêmio: um kit com lápis e caneta lindos.

Continue atento e responda um pouco mais rápido.

10 O trabalhador escravo não tinha dois direitos fundamentais para a democracia

Liberdade e igualdade
Acertou uma das indagações mais complexas.

Feedback Nossa. Você foi super bem.

Direito à alimentação e à resistência
fundamentais para a democracia. Cada pessoa um voto e a pré-condição de escolher
livremente dentre várias opções.

Feedback Liberdade e igualdade são
fundamentais para a democracia. Cada pessoa um voto e a pré-condição de escolher
livremente dentre várias opções.

Direito à resistência e ao credo
fundamentais para a democracia. Cada pessoa um voto e a pré-condição de escolher
livremente dentre várias opções.

Feedback Liberdade e igualdade são
fundamentais para a democracia. Cada pessoa um voto e a pré-condição de escolher
livremente dentre várias opções.

11 Qual das palavras a seguir é divergente (ou oposta) à escravidão

Igualdade
cuidado o enunciado. Foi perspicaz.

Feedback Que bom. Você leu com

Castigos físicos

Feedback: É palavra ou expressão com sentido oposto. O escravo no Brasil colonial não era sequer visto como uma pessoa, um humano. Recebendo tratamento, muitas vezes, mais degradante que os outros animais do pasto.

12 Liberdade é um princípio balizante da democracia e a ausência dela é a essência da escravidão. Com base na afirmação e nos nossos estudos:

O escravo não é livre, e também não pode participar de eleições.

Feedback Você

concluiu muito bem. Ótimo.

O escravo não tem liberdade e pode participar de eleições.
não participar de eleições e também não tem liberdade.

Feedback: o escravo

13 Um dos elementos definidores da condição de escravo é a falta de liberdade. Então no nosso cotidiano quando fazemos escolhas onde não há ampla liberdade ou a liberdade é restrita, podemos concluir que nossa escolha é

É livre

Feedback Como no ato da escolha não há ampla liberdade, a escolha é condicionada.

É subjugada, controlada ou condicionada

Feedback Boa capacidade de

interpretação.

Fase 5 Você chegou na reta final! Poucos conseguiram essa façanha, PARABÉNS.

Seu super, hiper, mega prêmio é um lanche saudável na Escola.

14 Você não come camarão porque tem alergia. No almoço de aniversário de sua vó, perguntam se você quer arroz branco ou arroz com camarão. Nessa situação, existe uma escolha?

Não porque escolha subtende opções. **Feedback** Você está reinterpretando o que aprendeu em sala. Parabéns.

Sim, porque ele pode escolher o arroz que não lhe faz mal. **Feedback** Não há opções para você (que só pode comer o arroz branco), logo não ocorre uma escolha.

15 Você é um jovem fortemente anticorrupção. Nas eleições municipais de sua cidade a principal bandeira do **candidato de oposição** é o combate a corrupção. Já o **candidato da situação** a sua principal bandeira de campanha é investir nas escolas e nos hospitais locais. Sobre seu provável voto nas eleições municipais. Escolha uma das opções abaixo.

Ocorre sim uma escolha livre neste caso. **Feedback** Você tenha duas opções reais, mas a sua escolha já é fortemente influenciada pelo sentimento anticorrupção. Embora você possa vira escolher o candidato da situação

A sua preferência (jovem) já é condicionada pelo forte sentimento anticorrupção. **Feedback** Embora você tenha duas opções reais, provavelmente você escolheria o candidato de oposição.

16 Suas quatro amigas (ou amigos) usam a mesma marca de celular, o celular da moda. Você é o único que usa de uma marca diferente. Porém, depois de quatro anos de uso seu celular deu problema e é momento de trocá-lo. A sua mãe, na loja, pede para você escolher entre duas opções, qual você escolhe:

O mesmo celular da marca de suas amigas **Feedback** Você escolheu se parecer com seu grupo de amigas ou fortalecer a sensação de pertencimento ao grupo.

Um celular de outra marca **Feedback** Você gosta de se diferenciar do grupo. Embora estivesse condicionada a escolher o celular igual a das amigas.

Fase 6 ou O último desafio

Você está de parabéns. Chegou na última fase. E por isso ganhou uma camiseta temática e um super qualitativo na avaliação.

17 Qual dessas atividades ou trabalho você **NÃO escolheria** para ser sua profissão

Profissional empreendedor: dono de um comércio, ex. loja de roupas.

Feedback Praticamente voltamos a pergunta inicial. Depois de refletir sobre as condições de trabalho dos escravos e sobre o trabalho exercido pelos seus parentes, estimulamos você a refletir sobre sua profissão no futuro.

Funcionário público: empregado da prefeitura; ou do governo estadual; ou funcionário federal

Feedback Praticamente voltamos a pergunta inicial. Depois de refletir sobre as condições de trabalho dos escravos e sobre o trabalho exercido pelos seus parentes, estimulamos você a refletir sobre sua profissão no futuro.

Funcionário do comércio: trabalha nas Lojas Noroeste, Armazém Paraíba, nas lojas do shopping.

Feedback Praticamente voltamos a pergunta inicial. Depois de refletir sobre as condições de trabalho dos escravos e sobre o trabalho exercido pelos seus parentes, estimulamos você a refletir sobre sua profissão no futuro.

APENDICE B – IMAGENS DA GAMIFICAÇÃO NO GOOGLE FORMULÁRIO

ESCRAVIDÃO E LIBERDADE

alyssonlima@aluno.uespi.br [Alternar conta](#) Rascunho salvo.

*Obrigatório

E-mail *

alyssonhonorato@gmail.com

Qual das atividades ou trabalho você, hoje, escolheria para si mesmo: *

Profissional empreendedor: dono de um comércio, ex. loja de roupas

Funcionário público: empregado da prefeitura; ou do governo estadual; ou funcionário federal

Funcionário do comércio: trabalhar nas Lojas Noroeste, Armazém Paraíba, nas lojas do shopping.

[Próxima](#) Página 1 de 37 [Limpar formulário](#)



ESCRAVIDÃO E LIBERDADE

alyssonlima@aluno.uespi.br [Alternar conta](#)

*Obrigatório

Muito bem. Valeu. Obrigado. A intenção aqui é fazê-lo pensar um pouco sobre seu futuro.

Você é uma (ou um) estudante. Vai para a Escola em um turno (manhã ou tarde). *
Nos outros dois turnos, geralmente, você fica em casa. Você colabora (ajudando pais e irmãos) nos afazeres domésticos?

Sim.

Não.

[Voltar](#) [Próxima](#) Página 2 de 37 [Limpar formulário](#)

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar



ESCRAVIDÃO E LIBERDADE

alyssonlima@aluno.uespi.br [Alternar conta](#)

Quanto mais você colabora em casa, alguém fica menos sobrecarregada, porque muitas vezes trabalha fora de casa e logo que chega ao lar trabalha novamente. E não esqueça: hoje você ajuda, no futuro pode ser você quem irá precisar de apoio.

[Voltar](#) [Próxima](#) Página 3 de 37 [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado em Universidade Estadual do Piauí - UESPI. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários