



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
Av. Paraguai, s/nº, Setor Cimba / 77823-838 / Araguaína / TO  
(63) 35416-5697 / [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) / [secretariaprofhistoria@mail.uft.edu.br](mailto:secretariaprofhistoria@mail.uft.edu.br)

**MARCO ANTÔNIO BUENO BELLO**

**CULTURA POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES  
DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL  
GUILHERME DOURADO, ARAGUAÍNA-TOCANTINS**

Araguaína/TO  
2021

MARCO ANTÔNIO BUENO BELLO

CULTURA POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES DO  
TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL GUILHERME  
DOURADO, ARAGUAÍNA-TOCANTINS

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Doutor Marcos Edilson de Araújo Clemente

Araguaína/TO  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B446j BELLO, MARCO ANTONIO BUENO.  
CULTURA POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA  
ENTRE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO  
ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL  
GUILHERME DOURADO, ARAGUAÍNA-  
TOCANTINS. / MARCO ANTONIO BUENO BELLO. –  
Araguaína, TO, 2021.  
79 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade  
Federal do Tocantins – Campus Universitário de  
Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Ensino de História, 2020.

Orientador: Prof. Doutor Marcos Edilson de Araújo Clemente  
1. Democracia. 2. História Política. 3. Cultura Política.  
4. Ideologias reacionárias. I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou  
parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento  
é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do  
autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do  
Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha  
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCO ANTÔNIO BUENO BELLO

CULTURA POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES DO  
TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL GUILHERME  
DOURADO, ARAGUAÍNA-TOCANTINS

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Doutor Marcos Edilson de Araújo Clemente

Data de aprovação: 28 / 07 / 2021

Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcos Edilson Araújo Clemente, UFT



Prof. Dr. Dagmar Manieri, UFT



Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira, UFU

Araguaína/TO  
2021

## EPÍGRAFE

“Vivemos tempos sombrios, onde  
as piores pessoas perderam o medo  
e as melhores perderam a esperança.”

(Hannah Arendt)

Blues da piedade

**Cazuza / Frejat**

Agora eu vou cantar pros miseráveis  
Que vagam pelo mundo derrotados  
Pra essas sementes mal plantadas  
Que já nascem com cara de abortadas

Pras pessoas de alma bem pequena  
Remoendo pequenos problemas  
Querendo sempre aquilo que não têm

Pra quem vê a luz  
Mas não ilumina suas mini certezas  
Vive contando dinheiro  
E não muda quando é lua cheia

Pra quem não sabe amar  
Fica esperando alguém que caiba no seu sonho  
Como varizes que vão aumentando  
Como insetos em volta da lâmpada

Vamos pedir piedade  
Senhor, piedade!  
Pra essa gente careta e covarde  
Vamos pedir piedade  
Senhor, piedade!  
Lhes dê grandeza e um pouco de coragem

## AGRADECIMENTOS

A conclusão de um novo trabalho enseja uma série de agradecimentos a pessoas e instituições que nos possibilitaram realizar a tarefa proposta. Assim sendo, em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Doutor Marcos Edilson de Araújo Clemente, meu orientador, pela infinita paciência e estímulo para a conclusão deste trabalho. Sem sua orientação preciosa não seria possível a conclusão do trabalho. Muito obrigado!

Minha esposa, Laura Magnabosco Silveira, teve amor imenso e carinho constante para com um marido às vezes irritadiço, às vezes estressado, às vezes ambos. Sua dedicação e conforto foram fundamentais. Minha gratidão e meu amor eterno são seus!

Os funcionários e alunos do Colégio Estadual Guilherme Dourado me acolheram de braços abertos, possibilitando a realização da pesquisa, apesar dos percalços enfrentados. Mariano, Lenice, Sheila, meninas da cantina, da portaria, da limpeza, alunos dos terceiros anos: gratidão!

O Professor Juliano de Oliveira Rosa Neves, amigo e companheiro de luta, prestou um grande auxílio na fase final da pesquisa, dividindo com o autor fontes e conhecimento.

O produto pedagógico pensado e elaborado para esta dissertação, inicialmente, contava com a colaboração preciosa de um grande ilustrador e artista plástico: Arnaud Gribel Santos. Professor, designer, criador de conteúdo digital, enfim, artista plástico. E, principalmente, meu amigo! Um irmão querido que a vida me deu. Que ilustrou meus livros. Que iluminou minha vida. E que se foi abruptamente. Silenciosamente. Sem terminar o que começamos. Deixando uma lacuna nos corações de todos os que o conheceram. Sua obra mais bonita foi você, “Marquês de Valois”! Um beijo, irmão!

E finalmente, os mais importantes: meus pais!

Pai: o senhor me deixou em 23 de setembro de 2018. Foi se encontrar com minha avó. Como tanto quis, por tanto tempo. Pena que não poderei, nesse plano, mostrar-lhe meu título de Mestre, com o qual o senhor tanto sonhava. Mas irei te encontrar de novo, meu pai. E juntos, como fizemos tantas e tantas vezes, iremos rir juntos, chorar juntos, cantar juntos, ficar juntos. Pela eternidade, te amo!!!

Mãe: a senhora resolveu que era hora de ir dia 10 de abril de 2020, uma sexta-feira santa. Bem a sua cara... Em algum lugar era primavera!

Viajei três dias de carro para estar com a senhora. Os médicos não me deixaram entrar na UTI. Espero que tenha ouvido meus gritos originados do pátio da Santa Casa: “Mãe! Eu

vim! Eu tô aqui! ” Não há um único dia que eu não sinta a dor da sua ausência. Te amo,  
Gatona!!!

## RESUMO

A presente dissertação, apresentada dentro do âmbito do Profhistória, enquadrada na linha de pesquisa Saberes históricos no espaço escolar, nasceu da seguinte problematização: como verificar a presença ou não de ideias ditas conservadoras e/ou reacionárias e/ou autoritárias e/ou fascistas entre estudantes de turmas de terceiro ano de ensino médio da rede pública estadual na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins? A disseminação de tais ideias entre os jovens foi percebida pelo autor em seu cotidiano docente, inicialmente em uma escola particular, durante o decorrer do ano letivo de 2017. Estaria correta tal percepção no que dizia respeito ao corpo discente? Estariam os mesmos impregnados com ideias que poderiam ser consideradas conservadoras e/ou reacionárias e/ou autoritárias e/ou fascistas? Através da adoção de diversas práticas metodológicas, tais como confecção de texto redacional, projeção fílmica, grupo focal e roda de discussão, e de acordo com pressupostos teóricos de diversos autores, buscou o autor perceber a presença ou não das ideias anteriormente citadas. Entre os autores utilizados podem ser destacados Jorn Rüsen (2001), René Remond (2003), Norberto Bobbio (1998) e Hannah Arendt (1998).

**Palavras-Chave:** Consciência Histórica, Cultura Política, Totalitarismo, Democracia, Profhistória, Ensino de História.

## ABSTRACT

The present dissertation, presented within the scope of the Profhistória, framed in the line of research Historical knowledge in the school space, was born from the following problematization: how to verify the presence or not of the so-called conservative and / or reactionary and / or authoritarian and / or fascist ideas among students from third year high school classes in the state public school in the city of Araguaína, in the northern state of Tocantins? The dissemination of such ideas among young people was perceived by the author in his daily teaching, initially in a private school, during the academic year of 2017. Would this perception be correct with regard to the student body? Are they impregnated with ideas that could be considered conservative and / or reactionary and / or authoritarian and / or fascist? Through the adoption of several methodological practices, such as writing text, film projection, focus group and discussion wheel, and according to the theoretical assumptions of several authors, the author sought to perceive the presence or not of the ideas previously mentioned. Among the authors used can be highlighted Jorn Rüsen (2001), René Remond (2003), Norberto Bobbio (1998) and Hannah Arendt (1998)

**Keywords:** Historical Consciousness, Political Culture, Totalitarianism, Democracy, Profhistória, History Teaching

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sinais iniciais do fascismo .....	15
Figura 2 - Entrada do Colégio Estadual Guilherme Dourado .....	16
Figura 3 - Quadra Poliesportiva.....	58
Figura 4 - Sala de Informática .....	58
Figura 5 - Sala de Aula.....	59
Figura 6 - Corredor Lateral.....	59
Figura 7 - Biblioteca.....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de instrução dos pais .....	21
Tabela 2 - Dados Familiares .....	60
Tabela 3 - Dados da família.....	60
Tabela 4 - Bens familiares .....	61
Tabela 5 - Número de pessoas que compõem o grupo familiar .....	62
Tabela 6 - Renda familiar total .....	62
Tabela 7 - Alunos que estudaram anteriormente em escolas da rede pública e privada .....	63
Tabela 8 - Alunos com dificuldades de aprendizagem.....	63
Tabela 9 - Dificuldade de aprendizagem por disciplina .....	63
Tabela 10 - Nível de instrução dos pais.....	64
Tabela 11 - Os quatro tipos de Consciência Histórica de acordo com Jörn Rüsen .....	85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: Os princípios da ordem democrática</b> .....	25
<b>1.1. A democracia em Atenas</b> .....	27
<b>1.2. A transição da Antiguidade para o Feudalismo</b> .....	30
<b>1.3. A Idade Moderna</b> .....	31
<b>1.4. A Idade Contemporânea</b> .....	32
<b>1.5. Homens, ideias e práticas políticas: breve discussão de conceitos</b> .....	35
<b>1.6. Política, conservadorismo e história</b> .....	41
<b>1.7. Jörn Rüsen e o conceito de consciência histórica</b> .....	44
<b>1.8. René Rémond e a cultura política</b> .....	47
<b>1.9. Reinhardt. Kosseleck: alguns conceitos fundamentais</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 2: Política e cotidiano dos alunos: uma prática de cultura política e democracia</b> .....	57
<b>2.1. O exercício da democracia</b> .....	57
<b>2.2. A construção do conhecimento</b> .....	80
<b>2.3. Totalitarismo</b> .....	80
<b>2.4. Democracia</b> .....	81
<b>2.5. Consciência Histórica</b> .....	84
<b>2.6. Cultura Política</b> .....	86
<b>CAPÍTULO 3: Práticas Pedagógicas e a Produção do Conhecimento</b> .....	89
<b>3.1. Seminários</b> .....	91
<b>3.2. Grupo Focal</b> .....	92
<b>3.3. Produção de textos</b> .....	93
<b>3.4. Interdisciplinaridade</b> .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	108
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	108
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO</b> .....	110
<b>APÊNDICE C: ROTEIRO DE PESQUISA</b> .....	113

## INTRODUÇÃO

Muitas pessoas dizem, nos dias de hoje, que parece termos regredido séculos em pouco tempo. Na internet, “memes” circulam com imagens de bruxas sendo mortas na fogueira, cintos de castidade, suplícios. Outros fazem alusão a regimes políticos autoritários da primeira metade do século XX, em especial o nazismo alemão. Discute-se em “chats” uma espécie de colapso dos regimes democráticos em benefício de ideias ditas retrógradas. Esta é uma problemática importante. As discussões sobre o fenômeno da onda dita conservadora que varreu o mundo na última década, em especial a América Latina, são cada vez mais acaloradas e complexas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem a pretensão de compreender em parte tal fenômeno, qual seja, a existência ou não de ideias conservadoras e/ou autoritárias presentes na sociedade atual, partindo de uma análise específica que contou com a participação final de estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, na cidade de Araguaína, Tocantins, cujos sujeitos são pertencentes, de forma majoritária, aos estratos sociais menos favorecidos. Inicialmente não seria essa turma participante da pesquisa.

A ideia inicial que envolve a temática deste trabalho partiu de uma constatação pessoal: ao ministrar aulas de História para alunos de uma turma de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola particular de Araguaína, norte do Tocantins, ficou perceptível que os mesmos apresentavam algumas ideias políticas e sociais radicais que feriam diversos princípios, tais como a igualdade racial, de gênero, direitos humanos e muitas vezes proferiam discursos que excitavam a violência. Como compreender tais manifestações reacionárias entre os alunos? Até que ponto as ideias apresentadas por alguns alunos poderiam ser classificadas como “fascistas”? A escola em questão atendia a um público de médio para alto poder aquisitivo, basicamente, sendo propriedade de uma família de empresários evangélicos que atuam em diversos segmentos comerciais.

O Museu do Holocausto em Washington, EUA, fez uma listagem dos sinais iniciais do fascismo que foi o ponto de partida deste trabalho. Através do Whats App recebi uma imagem (“meme”) onde estavam listados diversos pontos relacionados ao fascismo. Tal imagem, que não pôde ser obtida em uma melhor definição daquela apresentada abaixo, está na Internet, relacionada ao Museu do Holocausto em Washington, capital dos EUA. Como se trata de um “meme”, fica muito difícil, para não

dizer impossível, descobrir a sua fonte. O endereço eletrônico do Museu do Holocausto é <https://www.ushmm.org>

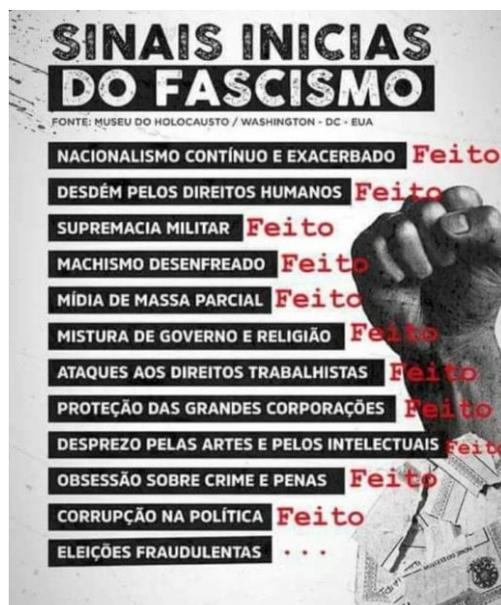


Figura 1 - Sinais iniciais do fascismo

Fonte: Google Imagens (2020)

De acordo com o meme acima referido os sinais iniciais do fascismo são: nacionalismo contínuo e exacerbado; desdém pelos direitos humanos; supremacia militar; machismo desenfreado; mídia de massa parcial; mistura de governo e religião; ataques aos direitos trabalhistas; proteção das grandes corporações; desprezo pelas artes e pelos intelectuais; obsessão sobre crimes e penas; corrupção na política; eleições fraudulentas.

Quais desses pontos poderiam estar presentes em nossa sociedade? E entre os alunos supracitados? Seria possível aferir a penetração de tais ideias nesse ambiente escolar? Quais ferramentas metodológicas poderiam ser utilizadas para se buscar esta verificação? Como a escola reagiria a execução dessa proposta de pesquisa, voltada para um tipo de postura política? Quais autores poderiam oferecer suporte teórico para a pesquisa? Tais eram algumas das indagações iniciais.

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2018, à medida que avançavam as aulas do mestrado e também a pesquisa, mudanças ocorreram. A principal delas foi a minha demissão da escola, ao final do mês de agosto, o que obrigou a um redirecionamento do meu campo de trabalho: da rede privada de ensino para a rede pública; de uma turma que eu acompanhava há cinco anos para uma turma desconhecida.

Em função de possuir um laço de amizade com o Diretor do Colégio Estadual Guilherme Dourado, Professor Mariano Soares da Costa, me dirigi a esta instituição de ensino para realizar minha pesquisa, onde foi franqueado meu acesso a duas turmas de Terceiro Ano de Ensino Médio, a 33.01 e a 33.03. Os alunos foram convidados a se integrarem à pesquisa. Parte dos alunos não demonstrou interesse em participar. Outra parte se engajou no projeto. Adiante, faremos a apresentação destes discentes. Primeiro, apresentaremos o lócus desta pesquisa.

O Colégio Estadual Guilherme Dourado foi criado no ano de 1981, com base na Lei nº. 515/81. A escola, que atendia de início apenas alunos do Ensino Fundamental, recebeu esse nome em homenagem ao pioneiro araguainense Guilherme Carneiro Dourado, que foi vereador, presidente da Cooperativa dos Trabalhadores, e muito contribuiu para a criação da Exposição Agropecuária desta cidade, como também da Feira-Livre. No ano de 1984, foram implantados na escola os cursos de 2º grau. O colégio está localizado na zona urbana da cidade, à Rua Adevaldo de Moraes, 284, Centro, Araguaína – Tocantins.

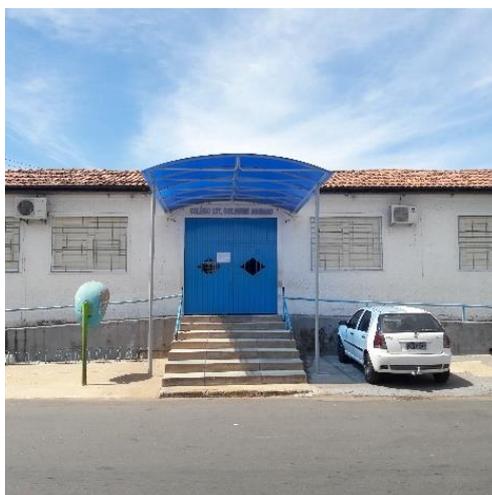


Figura 2 - Entrada do Colégio Estadual Guilherme Dourado

(Fonte: o autor – 2020)

O Colégio Estadual Guilherme Dourado possui 1.163 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) em Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em meio período.<sup>1</sup>

A cidade de Araguaína, onde se localiza o Colégio Estadual Guilherme Dourado, é um município com população estimada de 177.517 habitantes, segundo dados do IBGE

---

<sup>1</sup> O telefone da escola é (63) 3421-3112 e o e-mail é [colegioguilhermedourado@hotmail.com](mailto:colegioguilhermedourado@hotmail.com).

(2018), sendo superado apenas pela capital do Tocantins, Palmas, em termos populacionais. Além de atender boa parte das cidades da região norte do Estado do Tocantins, Araguaína atende às populações residentes no sudeste do Pará e no sudoeste do Maranhão. Além disso, Araguaína é considerada a capital econômica do Tocantins e a capital simbólica do MATOPIBA, denominação dada às áreas de expansão agrícola, em especial ligadas à produção de soja, que se espalham entre os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

Araguaína está localizada a 384 km da capital do Estado, Palmas, e a 1.252 km da Capital Federal, Brasília, além de estar bem próxima a importantes cidades da região, como Imperatriz (MA), a 250 km; Marabá (PA), a 280 km; e Belém (PA), a 842 km. O município é cortado pela rodovia federal BR-153 (Belém-Brasília), sendo servido pelo Aeroporto de Araguaína (IATA: AUX; ICAO: SWGN) e, desde 2007, pela Ferrovia Norte-Sul.

Realizar a pesquisa em si se revelou uma tarefa árdua. O calendário de atividades escolares dificultou em muito a realização das etapas da pesquisa, pois a todo instante os alunos eram impossibilitados de se reunirem com o pesquisador, seja em função de avaliações relativas às disciplinas regulares, seja em função de atividades esportivas a cargo da Secretaria Estadual de Educação. Feriados, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe: não faltaram motivos para dificultar o trabalho de coleta de dados, que se estendeu por um prazo muito superior ao planejado. Isso sem falar nas desistências ocorridas ao longo da pesquisa, que foram em número considerável.

A pesquisa teve como principal objetivo verificar junto aos alunos do Terceiro ano do Ensino Médio da Escola Guilherme Dourado se estes, por sua vez, apresentavam ideologias de caráter reacionárias, autoritárias e/ou conservadoras capazes de ferir os direitos humanos e a democracia. Seria possível identificar entre os alunos do Terceiro ano do Ensino Médio formação política que possibilitasse entender o conceito de democracia? Quanto a consciência histórica e cultural, os alunos envolvidos na pesquisa apresentavam concepções de cunho elitista? A estratificação social interferiria nas diferentes ideologias presentes entre os alunos da referida instituição de ensino?

Na perspectiva de Bauman (2012) a cultura cria normas restritivas que geram uma ordem cultural que interfere no comportamento dos indivíduos, ou ainda, de comunidades. Ao mesmo tempo que a cultura é criada pela liberdade ela também limita a mesma. “A cultura humana é um sistema de significação e uma de suas funções universalmente admitidas é ordenar o ambiente humano e padronizar as relações entre os

homens” (2012, p. 141). O autor afirma que a cultura conserva o que já existe, mas também permeia novos caminhos para as transformações.

Neste sentido, dentre os alunos que integram este trabalho de pesquisa estariam presentes ideias de caráter reacionárias e/ou conservadoras e/ou autoritárias e/ou fascistas? Seriam estes alunos da escola pública semelhantes em pensamento aos da escola privada? Estas ideias estariam disseminadas também entre diferentes camadas sociais e realidades educacionais diversas? A mudança de escola e de turma era uma grande incógnita: a única pessoa que conhecíamos na nova escola era o Diretor. Os alunos do Guilherme Dourado teriam ideias parecidas com os alunos da outra escola, a particular? Meu desconhecimento em relação aos alunos era inquietante. Afinal, nunca havia estado com estes estudantes; não tinha a menor ideia do que pensavam acerca de questões políticas. Desconhecia suas realidades de vida, suas carências. O que passava por suas mentes? Que ideias teriam? E os Professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, como desenvolviam sua prática pedagógica, todos tinham formação adequada para ministrar aulas com qualidade capazes de desmistificar dogmas criados acerca de uma cultura reacionária?

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica de autores renomados que tratam do tema, como Bauman (2012); Bobbio (1998); Arendt (1998); Rémond (2015), entre outros autores. Foram realizadas leituras e análises de artigos relacionados ao assunto.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: aplicação de questionário socioeconômico elaborado pelo pesquisador; confecção pelos alunos de uma redação abordando a questão da ausência do raciocínio crítico em relação ao tema política, sendo que a mesma redação foi aplicada ao final do trabalho, para se verificar se houve alguma mudança na percepção política dos alunos envolvidos. Utilizamos, também, trechos de textos do *Dicionário de Política*, de Norberto Bobbio, e artigos extraídos da internet que tratam da referida temática, e projeção filmica (Título: “*Ele está de volta*” - 2015) previamente escolhidos. Os textos foram trabalhados através da técnica do grupo focal, tendo sido distribuídos previamente para os alunos para, na sequência, serem discutidos. Os textos escolhidos trabalhavam os seguintes conceitos: Conservadorismo / Autoritarismo / Partidos políticos / Política / Totalitarismo.

O filme exibido foi uma produção alemã de 2015, dirigida por David Wientdt, intitulada “**Ele está de volta**” (Er Ist Wieder Da). Na obra cinematográfica em questão, Adolf Hitler, interpretado por Oliver Masucci, ressuscita em Berlim, no mesmo local em

que se encontrava seu Bunker, em 1945, embaixo do Prédio da Chancelaria alemã. Confundido inicialmente com um comediante, vira um enorme fenômeno de mídia, despertando simpatia e apoio por todo o país. Acompanhado pelo repórter que o descobriu, percorre a Alemanha de carro, entrevistando pessoas comuns e verificando se suas ideias radicais ainda encontravam eco junto à população, o que, infelizmente, ocorreu em diversas situações. O restante do elenco foi composto por Christoph Maria Herbst (intérprete do repórter Christoph Sensenbrink), Fabian Busch (intérprete de Fabian Sawatzki, diretor da TV que coloca Hitler no ar), Franziska Wulf (intérprete da Diretora Geral da TV) e Katia Riemann (intérprete da secretária da emissora Katja Bellini).

Optou-se pela exibição do filme por razões diversas. A primeira delas a ser apontada é o fato de que o filme é um excelente recurso pedagógico. Ele não é um substituto da aula formal; contudo, proporciona à aula uma agregação de valor interessante. Em segundo lugar, o filme escolhido deve abordar uma temática análoga ao assunto tratado em sala de aula. Em terceiro lugar, a obra cinematográfica pode ser usada como um elemento gerador de debates focados em um ponto central e/ou em pontos transversais, tais como, cidadania, política, cultura, ambientalismo, entre outros.

Através da discussão de textos pré selecionados, debates e seminários, a turma foi informada da temática da obra. Após a exibição, as rodas de discussão complementaram a atividade. Foi este o motivo da escolha de “Ele está de volta” (elemento gerador de debates). Afinal, a obra cinematográfica em questão discute a persistência de ideias ligadas a regimes autoritários e/ou totalitários e/ou fascistas nas sociedades atuais.

No ensaio intitulado *Cinema e História: entre expressões e representações*, José D’Assunção Barros diz: “Para o âmbito das relações entre cinema e história, interessa particularmente a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas (...)” (NÓVOA & BARROS, 2012).

Ou seja, a utilização de uma determinada obra cinematográfica, quando realizada de forma correta e planejada, permite uma melhor compreensão do período e/ou evento estudado, contribuindo assim decisivamente no processo de ensino aprendizagem. Quando o aluno entende conceitos como: cultura, democracia, autoritarismo, fascismo é possível despertar uma visão crítica sobre cultura política.

E quem são esses alunos? Como podemos caracterizá-los? Qual sua realidade de vida? A que estrato social pertencem?

Um total de 21 alunos aceitou participar da pesquisa proposta, preenchendo e entregando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, sendo submetidos, posteriormente, à aplicação de um questionário socioeconômico elaborado pelo pesquisador.

Todos os alunos são solteiros e possuem irmãos e/ou irmãs. Sete deles possuem apenas 1 irmão, seis possuem 2, três possuem 3, quatro possuem 4 e apenas um dos pesquisados possui 5 ou mais irmãos.

Seis dos alunos envolvidos na pesquisa pertencem a famílias que recebem benefícios sociais do governo federal, ou seja, são usuários do Bolsa Família. Dezesete alunos moram em casas próprias, três residem em casas alugadas e um aluno mora em uma casa financiada.

Em relação à posse familiar de bens de consumo duráveis, verificamos, através da análise dos dados, que dez famílias possuem automóvel; dezesseis famílias possuem motocicleta; dez são proprietárias de smart tv; todas as famílias possuem geladeira; uma não possui fogão a gás; quinze das famílias retratadas no questionário socioeconômico possuem microondas; todas utilizam liquidificador; treze famílias possuem batedeira; apenas uma possui fritadeira elétrica; a sanduicheira está presente nos lares de 14 dessas famílias; onze delas utilizam bicicleta; apenas dez famílias tem central de ar em suas casas; a máquina de lavar, por sua vez, se encontra em quinze desses domicílios; três famílias são proprietárias de lotes; dezesseis delas possuem smartphones.

No que diz respeito ao número de pessoas que compõem cada família obtivemos os seguintes números: três famílias são compostas por apenas 2 pessoas; quatro famílias possuem 3 membros; seis famílias têm 4 pessoas; cinco das famílias pesquisadas são formadas por 5 pessoas e, finalmente, três famílias são compostas por 6 ou mais membros.

A renda familiar total foi outro item pesquisado através do questionário sócio econômico aplicado aos alunos. Os resultados demonstram que: seis famílias possuem apenas 1 salário mínimo como renda; na faixa de 2 salários mínimos mensais encontramos sete famílias; quatro famílias tem uma renda mensal equivalente a 3 salários mínimos; uma família tem renda mensal total de 5 salários mínimos, enquanto outras duas famílias auferem renda mensal igual ou superior a 6 salários mínimos.

Apenas dois dos alunos envolvidos na pesquisa estudaram anteriormente em alguma escola privada. Sete alunos pesquisados disseram que não possuem dificuldade de aprendizagem. Entre as disciplinas constantes da grade curricular, dez alunos afirmaram possuir dificuldade de aprendizagem em relação à Física, quatro em

Matemática, quatro em Química, cinco em Português, cinco em Biologia e dois em História.

A reprovação em algum ano escolar já foi conhecida por oito dos alunos pesquisados. A maioria dos alunos (18 no total) não trabalham: dois deles trabalham no turno da tarde, e um não possui turno fixo. Perguntados se sua renda pessoal era importante para a renda familiar, apenas um disse que sim.

Dezenove das famílias do universo da pesquisa não possuem plano de saúde privado, realidade vivida por apenas duas famílias.

Os dados referentes ao nível de instrução dos pais estão apresentados na tabela a seguir, que contém dados coletados através do questionário sócio econômico aplicado aos participantes da pesquisa:

Tabela 1 – Nível de instrução dos pais

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	PAI	MÃE
Analfabeto	1	--
Fundam. Incompleto	8	1
Fundam. Completo	1	1
Médio incompleto	4	4
Médio completo	5	8
Superior incompleto	1	--
Superior completo	1	6

Fonte: O Autor (2020)

Percebe-se pela análise da tabela acima que a maior parte dos genitores (9 no caso dos pais, 12 no caso das mães) concluíram o ensino fundamental, sendo que parte desse grupo (5 pais e 8 mães) concluíram o ensino médio. Já no que diz respeito ao ensino superior, apenas 1 pai chegou a concluir; já entre as mães, o número é bem maior, 6.

A análise dos dados coletados foi de fundamental importância para situar a posição social dos alunos envolvidos, identificando-os, em sua imensa maioria, como pertencentes aos estratos sociais C, D e E, ou seja, oriundos de famílias de baixa renda.

O passo seguinte foi a confecção de uma redação, também elaborada pelo pesquisador com o objetivo de responder os seguintes questionamentos: Haveria entre esses alunos a presença de ideias que poderiam ser classificadas como fascistas, totalitárias, conservadoras ou reacionárias? Possuiriam eles algum tipo de percepção, de cultura política, em relação ao momento atual do Brasil e do mundo? A redação foi refeita

ao final do trabalho para avaliar se houve novas percepções sobre assuntos pertinentes à cultura política, comparando as redações produzidas no início e ao final do trabalho.

Há uma enorme diversidade de políticas públicas, presentes nos diversos setores da sociedade brasileira: políticas de saúde, de educação, de saneamento básico, de combate ao racismo, de meio ambiente, de proteção de povos tradicionais, de cultura. Entender o que pensam tais jovens estudantes, que aparentemente podem ser permeáveis a ideias totalitárias e/ou fascistas e/ou conservadoras e/ou reacionárias e/ou autoritárias, e o que desejam em relação aos rumos políticos e econômicos da sociedade pode ajudar na busca de elementos que contribuam, ou não, para a elucidação parcial do problema e na abertura de algum tipo de via de superação.

Cabe aqui destacar, também, o caráter de excepcionalidade de que se revestiu a pesquisa em função da pandemia da Covid 19 provocada pela disseminação do novo Coronavírus.

A dissertação foi organizada em três capítulos.

O Capítulo 1, **Os princípios da ordem democrática: um breve histórico**, se inicia com o preâmbulo da Constituição brasileira de 1988, que define o que é o Estado democrático. Discutiremos o conceito de democracia, partindo da sua origem na Grécia antiga e, a seguir, abordaremos a questão da cidadania em Roma.

Iremos utilizar diversos autores para embasar essa análise, como por exemplo Aristóteles, Fustel de Coulanges, Antônio Carlos do Amaral Azevedo, Jaime Pinsky e Perry Anderson.

A discussão acerca da democracia avança para a Idade Média, marcada pela quase ausência da prática democrática, assim como na Idade Moderna, onde o poder absoluto dos reis como que abafou as aspirações por democracia. A partir do movimento iluminista a ideia de democracia voltou a ser discutida e pensada dentro de um projeto de tomada do poder pela classe burguesa, que se concretizou no final do século XVIII e início do século XIX. Para exemplificar a afirmação, utilizamos um trecho de um discurso de Benjamin Constant.

Nos séculos XX e XXI a discussão proposta aqui engloba não apenas a democracia, mas também outros conceitos, tais como democracia, autoritarismo, conservadorismo, fascismo e reacionarismo. Entre os autores utilizados podemos citar Norberto Bobbio e sua inquietação acerca do que seria esquerda e direita nos dias atuais, além da sua conceituação de fascismo; Nestor Canclini (1995), levantando a discussão acerca da nossa cidadania estar diretamente relacionada com a nossa capacidade de

consumo dentro da sociedade capitalista; Hannah Arendt (1998), com sua conceituação e condenação do autoritarismo, seja de direita ou de esquerda, Franz Neumann e sua proposta elucidativa dos passos que levam um Estado Democrático a se transmutar em um Estado Autoritário (1969), Manuel Castells e sua ideia da “cultura da virtualidade real” (1999).

Serão abordadas questões relacionadas à cultura política, consciência histórica e aprendizado histórico, utilizando-se como referenciais teóricos básicos os autores René Remond e Jörn Rüsen. Além dos autores citados anteriormente serão também utilizados conceitos retirados dos escritos da filósofa Hannah Arendt e de Reinhardt Kosseleck.

O capítulo 2, **Política e cotidiano dos alunos: uma prática de cultura política**, tem como objetivo apresentar uma descrição mais pormenorizada da pesquisa em si, abordando as diversas metodologias utilizadas pelo pesquisador, tais como grupo focal, elaboração de texto redacional, exibição e análise de obra cinematográfica pertinente à pesquisa; também se analisam os dados coletados e os resultados metodológicos alcançados. Comentários do autor acerca do universo pesquisado também constarão desse capítulo, bem como a análise de conceitos expostos, em especial os de Totalitarismo, Democracia, Consciência Histórica e Cultura Política, articulando-os com as metodologias empregadas.

No capítulo 3, intitulado **Práticas Pedagógicas e a construção do conhecimento**, será proposto um produto pedagógico, dentro dos pressupostos do Profhistória, que visa ajudar os profissionais de História a desenvolverem trabalhos junto ao seu alunado dentro da temática proposta, qual seja, verificar a presença ou não de sinais iniciais de fascismo junto aos membros discentes da comunidade escolar. O produto pensado originalmente foi uma história em quadrinhos, ambientada em dois momentos históricos distintos, a saber, a Atenas democrática do século V a.C. e os dias atuais. Sua produção foi paralisada em função da morte do ilustrador contratado. Partiu-se então para uma solução alternativa, mas dentro da mesma perspectiva inicial: a elaboração de um pequeno roteiro para a confecção de uma história em quadrinhos, conjugada a um caderno de conceitos feito pelos alunos. O título pensado para o roteiro foi: “A Democracia: de Atenas pra você”. Inicialmente ambientados na Atenas de Péricles, serão expostos os princípios da democracia ateniense; em um segundo momento, serão apresentadas as permanências

desses princípios nos dias de hoje, buscando estimular nos alunos uma reflexão sobre os mesmos.

Além do roteiro, será proposta a confecção de um caderno de conceitos por cada aluno, com o auxílio do Professor, objetivando proporcionar aos discentes uma melhor compreensão de conceitos e termos históricos; além disso, será proposto um guia para os profissionais de História, indicando leituras relativas aos conceitos básicos pertinentes a este trabalho: Totalitarismo, Democracia, Consciência histórica e Cultura Política.

Tais conceitos dizem respeito aos principais autores utilizados, tais como Hannah Arendt, Jorn Rüsen, René Remond e Norberto Bobbio.

Pretende-se que o Professor, a partir das leituras propostas, seja capaz de identificar os referidos conceitos com um olhar consciente e crítico acerca da produção do conhecimento histórico; neste contexto, o Professor deverá ser capaz de produzir um roteiro norteador para suas práticas pedagógicas junto ao corpo discente, possibilitando aos alunos uma reflexão e uma ressignificação acerca da realidade em que estão inseridos.

Os autores anteriormente citados se farão presentes, tais como Arendt, Remond, Rüsen e Bobbio. Buscar-se-á demonstrar a articulação existente entre o produto pedagógico e os conceitos básicos utilizados.

Posterior aos capítulos serão apresentadas as considerações finais e as referências, além dos anexos que embasaram a presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 1: Os princípios da ordem democrática: um breve histórico.**

Ideologia

### **Cazuza / Frejat**

Meu partido  
É um coração partido  
E as ilusões estão todas perdidas  
Os meus sonhos foram todos vendidos  
Tão barato que eu nem acredito  
Ah! Eu nem acredito

Que aquele garoto que ia mudar o mundo  
Mudar o mundo  
Frequenta agora as festas do "Grand Monde"

Meus heróis morreram de overdose  
Eh, meus inimigos estão no poder  
Ideologia  
Eu quero uma pra viver  
Ideologia  
Eu quero uma pra viver

A sociedade brasileira adota o regime democrático, o qual defende a democracia e valoriza o Estado Democrático e de Direito. Como diz o preâmbulo da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988:

“Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”  
(Constituição Federal. In: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br))

Tais princípios estão presentes nos discursos cotidianos ou mesmo em leituras e em canais midiáticos que trazem informações sobre os acontecimentos em todo o mundo. Mas nem sempre esta foi a realidade do Brasil.

O Brasil passou por um processo histórico de dominação, estabelecido pelas relações sociais impostas pelos colonizadores que estabeleceu a divisão de classes sociais e criou lacunas para a propagação de ideias conservadoras, reacionárias ou autoritárias que se difundiram ao longo da História da sociedade brasileira e em alguns momentos feriram o direito democrático.

Para que seja possível entender melhor o regime democrático precisamos compreender o conceito de democracia. Como defini-la? E qual sentido podemos atribuir a ela?

**DEMOCRACIA.** Na Grécia antiga, o termo designava, basicamente, o regime do *demos*. Por extensão, a palavra democracia, originada de *demokratia*, passou a significar poder popular, governo do povo. (...) os fundamentos da democracia grega eram: a igualdade diante da lei (isonomia); o direito de receber honrarias por mérito pessoal e não pela hereditariedade; o direito de apelar aos tribunais e assembleias; o direito de votar e de participar do governo. (AZEVEDO, 1997, p. 134 e 135)

Neste contexto, percebe-se que antes do advento do regime democrático as honrarias recebidas baseavam-se na hereditariedade, não se levando em conta o mérito pessoal; da mesma forma, não se podia apelar aos tribunais com facilidade e não havia direito ao voto que abarcasse a maior parte possível da população. A democracia alterou este quadro. Veremos a seguir como ocorreu a implantação do regime democrático em Atenas.

## 1.1. A democracia em Atenas

No final do século VI a.C., na época do governo de Clístenes, foi instituído, na cidade de Atenas, o regime democrático. Após ser eleito *Arconte* (juiz) no ano de 506 a.C., Clístenes iniciou uma série de reformas administrativas e políticas, objetivando democratizar o regime político ateniense.

Do ponto de vista administrativo implantou-se uma nova divisão territorial da Ática (região da Grécia onde se localiza a cidade de Atenas), com a criação de circunscrições administrativas, conhecidas *demos*. Cem *demos* foram criados, havendo os urbanos, os do litoral e os do interior. Esta nova forma de divisão territorial substituiu a tradicional divisão em tribos. A administração de cada *demos* era autônoma, sendo chefiado por um *Demarca*, eleito pelo período de um ano, possuindo, também, sua própria assembleia.

Em termos eleitorais, dez novas tribos foram criadas. Essas tribos possuíam um certo número de *demos*, ou *demoi*, que não eram contíguos. Assim, cada tribo passou a dominar áreas do litoral, do interior e da cidade, sendo compostas por agricultores, comerciantes, camponeses, pescadores, marinheiros etc. Isto alterou radicalmente a fundamentação política do regime, retirando dos grandes proprietários de terras e de escravos o poder de elegerem os arcontes apenas de acordo com a sua vontade.

Vejamos o que afirma Fustel de Coulanges acerca dos magistrados:

Atenas contava com grande número de magistrados. Em primeiro lugar, conservou todos os da época precedente: o arconte, que dava nome ao ano, e cuidava da continuidade do culto doméstico; o rei, que oferecia os sacrifícios; o polemenco, que figurava como chefe do exército e julgava os estrangeiros; os seis tesmótetas, que, segundo parece, administravam a justiça, mas na realidade nada mais faziam senão presidir aos grandes júris; havia ainda os dez hierópoioi, que consultavam os oráculos, e faziam alguns sacrifícios; os parásitoi que acompanhavam o arconte e o rei nas cerimônias; os dez atlétetas, que ocupavam o cargo durante quatro anos, para preparar a festa de Atenas; enfim, os prítanos, que, em número de cinquenta, ficavam permanentemente reunidos a fim de velar pela manutenção do fogo sagrado da cidade e pela continuação dos banquetes sagrados. Por essa lista podemos ver que Atenas continuava fiel às tradições dos velhos tempos; tantas revoluções não haviam ainda destruído aquele respeito supersticioso. Ninguém ousava romper com as velhas formas da religião nacional; a democracia continuava com o culto instituído pelos eupátridos (COULANGES, Fustel, 2008, p. 297).

Observe a enorme quantidade de magistrados que havia no dia a dia da cidade. E que os cidadãos, ou seja, aqueles possuidores de direitos políticos dentro do regime democrático, ocupariam tais cargos em algum momento de sua vida, sendo normal a

nomeação mais de uma vez. Veja também a complexidade da estrutura administrativa criada.

Continua Fustel de Coulanges:

Vinham em seguida os magistrados especialmente criados para a democracia, que não eram sacerdotes, e que velavam pelos interesses materiais da cidade. Em primeiro lugar havia os dez estrategos, que se ocupavam dos problemas da guerra e da política; depois, os dez astínomos, que cuidavam da polícia; os dez agorânomos, que vigiavam os mercados da cidade e do Pireu; os quinze sitofilace, que cuidavam da venda do trigo; os quinze metrônomos, que controlavam os pesos e as medidas; os dez guardas do tesouro, os dez recebedores de impostos, os onze encarregados da execução das sentenças. Acrescentemos ainda que a maior parte dessas magistraturas repetiam-se em cada uma das tribos e em cada demo. O menor grupo da população, na Ática, tinha seu arconte, seu sacerdote, seu secretário, seu recebedor, seu chefe militar. Quase não se podia dar um passo na cidade ou no campo sem encontrar um magistrado (COULANGES, Fustel, 2008, p. 297).

Tais magistraturas eram anuais, e havia uma série de condições para que os cidadãos pudessem exercê-las, como por exemplo serem proprietários de bens de raiz, além da realização de um inquérito acerca da probidade do candidato e de seus familiares.

Dois objetivos foram atingidos com a reforma promovida por Clístenes: a integração da pólis e a redução do poder da nobreza territorial. As grandes famílias aristocráticas estavam agora divididas com base em um conceito territorial, não mais gentílico. As mais importantes decisões passaram a ser tomadas por uma assembleia geral, composta por cidadãos de diversas tribos, representantes dos diversos setores da população da região.

Junto com a reforma territorial e com a reforma eleitoral veio também uma reforma das instituições políticas. O *Arcontado* passou a ter apenas funções honoríficas; o *Areópago* foi reduzido a um tribunal religioso; o supremo órgão judiciário, em cuja composição constavam cidadãos escolhidos por sorteio, era o *Tribunal dos Heliastas*; o número de ocupantes da *Bulé* foi aumentado em cem, tornando-se, assim, o *Conselho dos Quinhentos*, composto por 50 representantes de cada uma das dez tribos, escolhidos por sorteio e com mandato de um ano. O Conselho dos Quinhentos era responsável pela preparação dos projetos de leis que eram votados pela *Assembleia do Povo* ou *Eclésia*, o mais importante órgão político de Atenas. Tal assembleia era composta apenas por homens, maiores de 18 anos, filhos de pais atenienses: mulheres, escravos e estrangeiros não eram considerados cidadãos, portanto não possuíam direitos políticos.

“Deu o nome de demotes (cidadão) àqueles que morassem num mesmo demos para que se perdesse o hábito do patronímio e para que nada distinguisse os neopolitas, chamados conforme o nome de seu demos. Daí se originou o fato

de os atenienses se chamarem ainda hoje segundo seu demos”. (Aristóteles, Constituição de Atenas XX, 1-4; XX; XXII, 1-3. In: PINSKY, 1980, p. 80).

É perceptível no texto acima a aceitação dos atenienses em relação ao conjunto de reformas propostas por Clístenes. Isto é o que afirma Aristóteles.

“Por estas novas instituições, o caráter democrático da constituição fez grandes progressos com relação à de Sólon. Aconteceu, com efeito, que as leis de Sólon caíram em desuso porque os tiranos não as aplicaram. As novas foram promulgadas por Clístenes para ganhar a massa”. (APUD, p. 81)

As reformas de Clístenes aliviaram as tensões sociais em Atenas, permitindo a volta da normalidade política, que estava abalada em função da necessidade de reformas estruturais que beneficiassem uma parcela maior da população. Os objetivos, portanto, das reformas foram alcançados.

Outra inovação do regime democrático foi a criação dos *Estrátegias*, chefes militares eleitos dentro de cada uma das dez tribos, ou seja, em número de dez. Além da criação dos Estratégias observamos também o surgimento de uma nova instituição, o *ostracismo*, que pode ser definido como uma espécie de medida defensiva por parte do Estado contra o ressurgimento da Tirania, onde qualquer cidadão acusado de má conduta política teria seu destino decidido através de uma votação feita pela Assembleia do Povo ou Eclésia; caso fosse condenado, o acusado perderia seus direitos políticos e seria banido da cidade de Atenas por um prazo de dez anos. Após esse período ele teria seus direitos políticos de volta e seria reintegrado à vida política da cidade.

Algumas outras das características presentes na democracia ateniense merecem destaque especial, a saber: a *isonomia*, a *isocracia*, e a *isegoria*. A isonomia pode ser definida como a igualdade perante a lei, ou seja, a lei deve tratar os iguais de forma igual, sem qualquer tipo de distinção. A isocracia consiste na igualdade de acesso aos cargos públicos: antes das reformas de Clístenes, tais cargos eram restritos às famílias aristocráticas tradicionais, proprietárias de terras e de escravos; com a isocracia, qualquer um que fosse considerado cidadão tinha a mesma possibilidade de acesso. Já a isegoria garantia a todos os cidadãos a igualdade para falar nas Assembleias, expor seus pontos de vista e ideias; ou seja, todos os cidadãos tinham seu lugar de fala garantido.

Este conjunto de transformações ocorridas no aparelho administrativo e político do Estado tiveram como objetivo aperfeiçoar o regime escravista, promovendo uma adequação deste aos crescentes interesses presentes entre os comerciantes, artesãos e

armadores na vida política de Atenas, ligados a uma nova economia, monetária e mercantil.

O mundo romano foi, em grande parte, herdeiro das tradições gregas. Durante séculos, Roma se desenvolveu e conquistou boa parte do mundo antigo garantindo direitos apenas àqueles nascidos na Península Itálica. Porém, com a crise do escravismo do século III d.C. e com as invasões bárbaras, o conceito de cidadania foi ampliado para todos os habitantes do Império. Concomitantemente, a difusão do cristianismo, até se tornar a religião oficial de Roma, criou uma nova ideia de pertencimento, não mais política ou de nascimento, mas de espiritualidade. Nos primórdios do feudalismo o que se viu foi a mistura de elementos romanos e germânicos.

## 1.2. A transição da Antiguidade para o Feudalismo

Vejam os como o historiador Perry Anderson analisa a gênese do modo de produção feudal:

“A síntese histórica que acabou por dar-se foi, é claro, o feudalismo. É este termo – *Synthese* – que Marx emprega, em sintonia com outros historiadores do seu tempo. A colisão catastrófica dos dois anteriores modos de produção em dissolução [modo de produção escravista antigo e modo de produção germânico], o primitivo e o antigo, veio a resultar na ordem feudal que se difundiu por toda a Europa. Esse feudalismo ocidental era o resultado específico de uma fusão dos legados germânico e romano, o que já era evidente para os pensadores do Renascimento, quando pela primeira vez se debateu a questão da sua gênese”. (ANDERSON, 1982, p. 140).

Ou seja, o feudalismo se constituiu a partir da fusão de elementos advindos de dois modos de produção distintos, quais sejam, o escravista antigo e o germânico, cada qual contribuindo com elementos significativos, tais como o *colonato* (escravista antigo) e o *comitatus* (germânico), para a gestação deste modo de produção.

Ainda presente na sociedade romana, o conceito de cidadão foi ganhando novos contornos durante a evolução política de Roma. De início, apenas os nascidos em Roma possuíam direitos; mais tarde veio a ampliação para os nascidos na península e, finalmente, para quaisquer pessoas nascidas em áreas do Império. O advento do Cristianismo também provocou alterações na sociedade romana, que pouco a pouco abandonou a religião primitiva e abraçou as ideias difundidas pelos apóstolos.

A chegada dos “bárbaros” trouxe novos hábitos, costumes e tradições, que acabaram por se fundir progressivamente a algumas características romanas. É a síntese de que trata a citação supracitada. O mundo feudal europeu ocidental estava nascendo.

Novas formas de participação surgiram, diversas daquelas vistas anteriormente. Termos como cidadão, cidadania e democracia ficaram como que adormecidos. Mas estavam lá. A crise feudal trouxe de volta tais ideias para o centro das discussões.

### 1.3. A Idade Moderna

Na Idade Moderna, surgem diversos Estados Nacionais a partir da unificação política, monetária, territorial e militar que emerge da união de interesses burgueses e reais. O passo seguinte foi a concentração do poder nas mãos do rei, motivada pela necessidade de direção e coordenação da nova economia surgida a partir das navegações marítimas. Tal concentração resultou na organização de Estados absolutistas em diversas partes da Europa, entre os séculos XVI e XVIII.

Os poderes do monarca absolutista, ainda que caracterizados como ilimitados, passavam por algum controle, quer no plano moral – perante as leis de Deus – quer no plano temporal, pelos costumes e pela tradição, nisso compreendidos os valores ou as crenças da época. O Absolutismo, portanto, não deve ser confundido com a tirania. Trata-se de um regime político sujeito a certas regras preestabelecidas, teoricamente não arbitrário e principalmente influenciado por costumes seculares, religiosos ou profanos (AZEVEDO, 1997, p. 17).

No decorrer do século XVIII, com o avanço do movimento iluminista, que defendia as liberdades individuais e o uso da razão para validar o conhecimento, contrapondo-se ao *Antigo Regime* (Absolutismo + Mercantilismo + Sociedade estamental), o sentido do termo democracia se alterou, favorecendo e valorizando a propriedade privada, em sintonia com as mudanças sociais e políticas ligadas à ascensão da classe burguesa ao poder de Estado. Exemplo disso é o conjunto de ideias defendidas por Charles Louis de Sécondat, Barão de Montesquieu, nobre togado, ou seja, um burguês que comprou um título de nobreza, expressas na obra *O Espírito das Leis*, publicada originalmente em 1748.

A teoria de Montesquieu afirma a distinção dos três poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e suas limitações mútuas. Em uma democracia parlamentar, por exemplo, o Parlamento (Poder Legislativo) limita o poder do Governo (Executivo), que não é livre para agir à vontade, devendo garantir o apoio constante do Parlamento que, teoricamente, representa a vontade popular. O Poder Judiciário também faz contrapeso às decisões do Governo. Assim, essencialmente, a teoria de Montesquieu se baseia no princípio de que os três poderes formadores do Estado atuem separadamente, porém de forma harmônica, separada e independente, sem afetar a unicidade do Estado. Tal divisão

evita a concentração do poder nas mãos de uma única pessoa, no caso, o Rei absoluto. A teoria de Montesquieu foi fundamental para a passagem do Estado Absolutista para o Estado Liberal burguês, garantidor da propriedade privada burguesa e tudo a que ela se relaciona.

Neste sentido, Montesquieu afirma ser mais fácil para os governos monárquicos e despóticos se sustentarem e manterem o poder, por não se encontrarem submetidos a demonstrar probidade e possuírem liberdade administrativa, ao contrário de uma República, que precisa demonstrar probidade e deve satisfação ao povo que faz parte deste Estado, juntamente com seu governante. Povo e governo necessitam de virtude política e moral em prol de toda a população.

E, para ilustrar essa alteração, vamos recorrer a um discurso proferido em 1819, em Paris, por Benjamin Constant, no Athénée Royal de Paris, intitulado *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*.

(...) não podemos mais desfrutar da liberdade dos antigos, a qual se compunha da participação ativa e constante do poder coletivo. Nossa liberdade deve compor-se do exercício pacífico da independência privada. [...] A vontade de cada um tinha uma influência real; o exercício dessa vontade era um prazer forte e repetido. [...] Cada um, sentindo com orgulho o que valia seu voto, experimentava uma enorme compensação na consciência de sua importância social. Essa compensação já não existe para nós. Perdido na multidão, o indivíduo quase nunca percebe a influência que exerce. Sua vontade não marca o conjunto; nada prova, a seus olhos, sua cooperação. [...] O objetivo dos antigos era a partilha do poder social entre todos os cidadãos de uma mesma pátria. Era isso o que eles denominavam liberdade. O objetivo dos modernos é a segurança dos privilégios privados; e eles chamam liberdade as garantias concedidas pelas instituições a esses privilégios". (Disponível em: [http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Constant\\_liberdade.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Constant_liberdade.pdf) Acessado em 10/04/2019)

Ou seja, o regime democrático passou a ter como base a garantia da manutenção da propriedade privada, pedra fundamental, basilar, da visão burguesa de mundo, a partir da segunda metade do século XVIII em diante.

#### **1.4. A Idade Contemporânea**

A consolidação do modo de produção capitalista, ao longo do século XIX, provocou o empobrecimento da camada trabalhadora e, ao mesmo tempo, um enorme enriquecimento da camada burguesa, que passou a ter o controle não apenas da economia, mas também da política. Isso fez com que não houvesse espaço para o exercício da democracia, pois a sociedade estava condicionada ao binômio exploração e lucro.

No século XX ocorreu o agravamento dessa disparidade social entre burguesia e classe trabalhadora.

Um novo elemento passou a ser cada vez mais dominante nessa relação entre o pessoal, o privado, e o político, o público, qual seja, a capacidade de consumo apresentada por cada um dos membros da sociedade, onde um maior consumo passa a ser visto como garantidor de mais direitos de cidadania, sendo o inverso, ou seja, uma baixa capacidade de consumo, elemento que retira do cidadão direitos, como afirma o sociólogo argentino Nestor Garcia Canclini, na obra *Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização*:

“(...) as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania. [...] Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos – a que lugar pertença e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses – recebem sua resposta mais através do consumo privado dos bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos. (...) num tempo em que as campanhas eleitorais se mudam dos comícios para a televisão, das polêmicas doutrinárias para o confronto de imagens e da persuasão ideológica para as pesquisas de marketing, é coerente nos sentirmos convocados como consumidores ainda quando se nos interpela como cidadãos” (CANCLINI, 1995, p. 13 e 14).

No mundo contemporâneo, no qual há constantes inovações tecnológicas, inúmeras são as transformações cotidianas na vida do homem moderno. Um exemplo disso é a TV aberta que a cada dia vem sofrendo mais concorrência da internet, de podcasts e de aplicativos de mensagens, os quais acabaram por se tornar cabos eleitorais mais eficientes do que os tradicionais. Nada mais de corpo a corpo; agora a conversa é entre smartphones. Inclusive com robôs.

Tal fenômeno pode ser identificado, de acordo com Manuel Castells (1999) a partir do início da década de 1970, quando tem início o desenvolvimento de novas tecnologias ligadas à informação e comunicação; é possível observar como tecnologias interferem nas estruturas sociais, em função do impacto provocado nas relações humanas. Tal ideia é desenvolvida a partir do primeiro volume da trilogia *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, cujo primeiro volume se intitula *Sociedade em Rede*. Estas novas tecnologias, inicialmente desenvolvidas para fins militares, como foi o caso da Internet, foram sendo paulatinamente utilizadas pelo setor financeiro, dentro de um quadro de necessidade de reestruturação do capitalismo, ligado às práticas neoliberais. Ocorreu uma reorganização das atividades empresariais, que horizontalizaram suas estruturas e transnacionalizaram a produção, por meio de tecnologias de informação e

comunicação (TICs) de baixo custo. De acordo com Castells (1999) os efeitos desse rearranjo capitalista começaram a ser sentidos a partir da década de 1990. No campo das relações humanas ocorreram também modificações significativas, segundo o autor. Em sua teoria ele apresenta uma formulação teórica intitulada “cultura da virtualidade real”, onde cada vez mais as relações humanas ocorrerão em um ambiente multimídia, sem separação entre realidade e representação simbólica.

“No mundo digital não estão apenas os chamados nativos digitais (que serão a maioria em algum tempo), mas qualquer um que queira fazer alguma coisa. Talvez com a respeitável exceção de algum humanista que reivindica seu direito à objeção de consciência de viver no mundo cada vez mais digital que criamos. Uma atitude compreensível como reação aos exageros dos profetas da tecnologia se transformou em vendedores de poções milagrosas. Para aliviar seus medos, eles devem consultar a riqueza da pesquisa científica acumulada na Espanha e no mundo. Estudos mostram que o contato direto entre as pessoas não desaparece com a internet, pelo contrário, é estimulado. As duas formas de sociabilidade são cumulativas. E que um uso mais intenso da internet tem efeitos positivos na satisfação das pessoas, porque a internet favorece dois fatores fundamentais que causam essa satisfação: a densidade das relações sociais e o empoderamento pessoal.

Portanto, nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual. É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade. E quando ameaças como a atual pandemia surgem sobre nossas vidas, podemos nos retirar, adaptar e recomeçar, sempre em direção ao abraço, que, é claro, não podemos e nem queremos virtualizar”. (CASTELLS, M. Disponível em: <https://www.fronteras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>).

Os dois mundos, o real e o virtual, caminham paralelamente e se complementam, embora sejam distintos. Essa hibridez citada por Castells faz parte do nosso cotidiano, quer queiram ou não alguns. E mudou nossa sociedade e algumas de suas características.

E a questão da cidadania? Como ela fica nessa nova sociedade?

Nossos direitos de cidadania se entrelaçam, cada vez mais, com nossa capacidade de consumo: se compramos em quantidade, somos cidadãos plenos em direitos; caso contrário, nossa cidadania se reduz a nada ou quase nada, como afirma Canclini (1995). Formalmente temos direitos, mas na prática nossa capacidade de exercê-los é limitada. Existe, como diz Zygmunt Bauman:

[uma] (...) brecha entre a condição jurídica de um “cidadão de *jure*” e a capacidade prática de um cidadão de *facto* – brecha que, em teoria, seria superada por indivíduos que empregam suas capacidades e recursos próprios, dos quais, contudo, eles podem não dispor -, o que ocorre num enorme número de casos (BAUMAN, 2013, p. 21)

Nossa cidadania está em xeque? A emergência de partidos e de políticos que defendem ideias ditas conservadoras, reacionárias ou até mesmo fascistas, disseminadas pelos diversos estratos sociais, põe em risco a democracia contemporânea

Este fenômeno, qual seja, o estabelecimento de uma relação direta entre consumo e cidadania, como afirma Canclini (1995), citado anteriormente, é característico do século XX, período em que a industrialização se expandiu, chegando a áreas periféricas do sistema, naquilo que foi denominado, de forma geral, como industrialização tardia, refratária ou retardatária. Da mesma forma que é do século XX a emergência de movimentos que contestavam o liberalismo e, ao mesmo tempo, o socialismo, que foram denominados de várias formas, de acordo com a visão de cada autor, sendo estimulados em seu crescimento pela crise do sistema capitalista verificada na década de 1920, que colocou em xeque as democracias liberais, bem como o próprio liberalismo econômico vigente no período.

A seguir, tentaremos elucidar alguns dos principais conceitos utilizados neste trabalho, tais como totalitarismo, fascismo, autoritarismo e reacionarismo. Serão citados e analisados alguns autores que serviram de base para a análise, com os quais tentaremos dialogar.

### **1.5. Homens, ideias e práticas políticas: breve discussão de conceitos**

O totalitarismo é um fenômeno ligado ao Período Entre Guerras (1919 / 1939), marcado pelos efeitos desastrosos da Primeira Guerra Mundial sobre as democracias ocidentais, pela crise econômica ocorrida no período (1929) e pela ameaça representada pelo comunismo para os governos burgueses. Na visão de Hannah Arendt, é uma forma de governo e de dominação baseada na organização burocrática de massas, no terror e na ideologia. De acordo com Hannah Arendt havia, tanto na Alemanha nazista (1933/1945) quanto na União Soviética stalinista (1927/1953) uma dimensão de horror e de radicalismo, da negação à liberdade nunca vista anteriormente. Outro aspecto do totalitarismo, para a autora, é quanto ao colapso da moralidade neste regime, marcado por aspectos desumanos, fossem eles oriundos dos nazistas e/ou dos stalinistas. O Totalitarismo, tal como deduzimos do pensamento de Hannah Arendt, é um sistema político baseado em uma ideologia que alça o líder de uma nação à posição de controlador absoluto dos direitos dos cidadãos, promovendo um suposto benefício geral para a nação. O líder totalitário pode ser uma pessoa, um grupo ou um partido.

O caráter totalitário do princípio de liderança advém unicamente da posição em que o movimento totalitário, graças à sua peculiar organização, coloca o líder, ou seja, da importância funcional do líder para o movimento. Comprova essa asserção o fato de que, tanto no caso de Hitler como no de Stálin, o verdadeiro princípio de liderança só se cristalizou lentamente, em paralelo com a gradual "totalitarização" do movimento (ARENDDT, 1998, p. 414)

Os regimes totalitários, de acordo a Historiografia, ganham força no período entre as duas grandes guerras muito em razão de um descrédito verificado, de forma geral, entre as populações de alguns países em relação à validade ou não das democracias liberais, que acabaram sendo “responsabilizadas” pela ocorrência da Primeira Guerra (1914-1918). O pagamento de reparações onerosas, em um período inflacionário na Europa na década de 1920, a hiperinflação da moeda alemã e a crise de 1929 abalaram seriamente a economia da Alemanha, afetando o poder aquisitivo pessoal da classe média e um número elevado de desemprego em massa.

Os regimes advindos desse descrédito, aqui denominados de totalitários, acabaram por ter uma ampla margem de manobra e condescendência por parte das populações nos países onde tais regimes se instalaram; afinal, as pessoas queriam um regime forte, capaz de impor a ordem e retomar o progresso. Um regime capaz de fazer frente ao caos que se instalou em vários países após a Primeira Guerra. Boa parte da população dos países perdedores queria um governo que tivesse mão firme e clareza de propósitos. Um governo forte, no intuito de evitar divergência, balbúrdia.

Foi neste contexto que se deu a ascensão do totalitarismo. Um tipo de regime político não democrático, marcado, entre outros aspectos, pela não existência da separação dos poderes, onde uma única pessoa ou um único partido concentra em si a totalidade do poder do Estado.

Segundo Arendt (1998), o totalitarismo não se limita apenas a “destruir as capacidades políticas do homem”. Há, nos estados totalitários, o exercício do monopólio da verdade, manifestado através de uma determinada ideologia. Não existe pluralidade de pensamento, o que leva a imposição de censura e de combate aos opositores políticos. Tudo se subordina à razão de Estado. O Estado sempre se encontra em primeiro plano.

Hannah Arendt, em seu livro *As origens do Totalitarismo*, distingue e apresenta características comuns entre os regimes totalitários. São características comuns: a subordinação dos poderes Judiciário e Legislativo ao poder Executivo e repressão a toda e qualquer oposição ideológica ao governo. Quanto às diferenças, a autora afirma que o totalitarismo força o povo à obediência passiva e a despolitização. O totalitarismo

mobiliza a sociedade e impõe obediência ativa e militante ao status; estabelece uma ideologia oficial do Estado; autoritarismo que estabelece a inexistência de partidos políticos, há um partido único e sindicatos (existência de sindicato corporativo), sob o comando de um chefe imediato e carismático.

Ao longo da História do Brasil, nunca vivemos um regime totalitário, ainda que o país tenha sido governado por regimes ditatoriais. Podemos citar como exemplos o Estado Novo, que compreendeu o período que vai de 1937 a 1945, e a Ditadura Militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Ainda assim, em nosso país surgiram grupos políticos que se inspiram em pensamentos de caráter totalitário, como o integralismo.

Segundo Arendt, o medo e o terror são fenômenos comuns a todos os tipos de regimes totalitários e a junção destes dois elementos favorece o surgimento de um sistema extremamente burocrático, como se o coletivo fosse um único homem, anulando a individualidade na sociedade, criando uma ideologia igual e apoio generalizado e irrestrito junto aos atos do líder totalitário. Há perseguições a todos os inimigos que se voltam contra as ações ditatoriais do presente regime. A propaganda é uma grande aliada para alienar a população e excitar o sentimento de ódio.

Neste contexto, faz-se necessário entender os posicionamentos políticos dos indivíduos em uma determinada sociedade e como acontece a disseminação de diferentes ideologias conservadoras ao longo da História.

Outros autores se debruçaram sobre a tarefa de conceituar o totalitarismo. Franz Neumann (1969) em sua obra *Estado Democrático e Estado Autoritário* por exemplo, listou cinco pontos que identificariam um estado totalitário. São eles:

- 1) transição de um estado de direito para um estado policial; 2) transição do poder difuso nos estados liberais para a sua concentração no regime totalitário; 3) a existência de um partido estatal monopolista; 4) transição dos controles sociais que passam de pluralistas para totalitários; 5) a presença decisiva do terror como ameaça constante contra o indivíduo (NEUMANN, 1969 p. 269)

Os passos propostos por Neumann são extremamente elucidativos. Começa com o abandono gradual do estado de direito, que pouco a pouco vai se transformando em um estado policial, onde o poder político, antes difuso, acaba por se concentrar nas mãos de uma pessoa e/ou partido; o partido que controla o Estado acaba por exercer um monopólio do poder e de suas estruturas, não havendo mais nenhum tipo de pluralidade dos controles sociais; finalmente, o terror estatal serve como uma ameaça constante contra os

indivíduos, a fim de coibir qualquer tipo de manifestação contrária aos interesses do estado totalitário.

Tais passos descritos acima podem ser facilmente identificados na trajetória política de Benito Mussolini, criador do regime fascista italiano, que acabou servindo de exemplo para diversos outros regimes do mesmo tipo que proliferaram no mundo no pós Primeira Guerra Mundial (1914/1918).

Para Norberto Bobbio, em seu *Dicionário de Política* (1998, p. 476), o fascismo teve sua origem na Itália no período posterior à Primeira Guerra Mundial (1919), tendo sido fundado por Benito Mussolini, ex editor do jornal socialista *Avanti*. “As causas imediatas da vitória do Fascismo foram geralmente procuradas no clima de forte instabilidade social, política e econômica, criado na Itália nos primeiros anos posteriores à Primeira Grande Guerra Mundial”. (BOBBIO, 1998, p. 478). A palavra "fascista" é usada normalmente para mencionar uma doutrina política baseada em tendências autoritárias, anticomunistas e antiparlamentares, defensora da exclusiva autossuficiência do Estado e suas razões. Trata-se de um movimento político antiliberal, que atua contra as liberdades individuais. O fascismo apresentava múltiplas facetas, muito em função da diversidade de ideias políticas e filosóficas verificadas em seu interior.

Mas qual a visão de Norberto Bobbio em relação ao homem submetido ao regime fascista? Bobbio (1996) em sua obra *Democracia*, explica que nenhum regime ditatorial é capaz de educar o homem para a liberdade. Ainda que não faça referência direta ao fascismo, entende que nele não é possibilitada ao indivíduo adquirir a consciência do seu valor enquanto tal, ou seja, "das próprias possibilidades e dos próprios limites no mundo dos outros homens" (BOBBIO, 1996, p. 29). Essa aquisição Bobbio chama de educação para a liberdade.

Quando o homem é livre, ele tem consciência de suas possibilidades e de seus limites em relação ao outro. Isso acontece em "um ambiente social cujas condições econômicas, políticas e culturais" favoreçam o seu desenvolvimento (BOBBIO, 1996, p. 29). Tal ambiente, em sua opinião, pode ser criado pelas instituições democráticas.

Neste sentido, a mentalidade reacionária não tem legitimidade para contrapor a transgressão dos direitos humanos nos processos revolucionários nos países que praticam o socialismo. Os direitistas não hesitam em defender a barbárie policial contra as classes marginalizadas utilizando de palavras de ordem. A exemplo, podem ser citados “bandido bom é bandido morto” ou pronunciamentos que negam o direito de justiça: “os direitos humanos são para os homens direitos”. Fica evidente a presença de ações reacionárias

com a pretensão de ferir o direito democrático e que propõem cada vez mais a diferença entre os indivíduos e conseqüentemente uma estratificação social baseada em valores e ideias de caráter elitista e/ou fascista.

Observa-se que o fascismo não buscava se restringir a grupos sociais de forma específica. Enquanto que o liberalismo tinha como público principal as classes conservadoras e o socialismo, por sua vez, era voltado quase que predominantemente para a classe trabalhadora, este regime apresentava um conjunto de propostas pouco detalhadas que objetivavam satisfazer a diferentes classes simultaneamente. Segundo Mann (2008, 28), podemos denominar tal fato de “transcendência”, que descreve a rejeição dos modelos políticos tradicionais que ocorre com o objetivo de transcender os conflitos de classes e atingir um suposto bem nacional.

Como têm observado os teóricos de classe, o fascismo não teria ganhado um impulso sem um impulso anterior no conflito de classes, e não teria tomado um impulso tão forte sem a Revolução Bolchevique. Mas nem por isto se segue – como têm sustentado os mesmos teóricos – que os fascistas representavam apenas um dos lados desse conflito de classes ou mesmo nenhuma das classes. Suas clientelas nucleares refletiam o apelo exercido pela meta de transcendência dessa luta (MANN, 2008, p. 475).

Dessa forma, a “transcendência” para Mann contraria a interpretação da “teoria de classe” verificada em diversas obras sobre o fascismo. Tal interpretação sustenta que classes específicas, como a média e a burguesia, apresentavam maior interesse no fascismo e constituíam uma base de apoio uniforme.

Sendo anticomunista na sua essência, o regime fascista apresenta outras características, tais como, a saber: militarização da sociedade; culto ao líder, visto como um ser quase que transcendental; uniformização da massa, não apenas na questão do vestuário, mas principalmente na questão cultural, de pensamento; desprezo pelas artes e intelectuais; visão totalitária de mundo, colocando o Estado acima do indivíduo; defesa do expansionismo territorial (no caso alemão, verifica-se a presença da *Lebensraum* – Teoria do Espaço Vital, usada como justificativa pelo regime nazista para perpetrar agressões territoriais sistemáticas contra seus vizinhos); racismo institucionalizado, dirigido contra minorias e etnias consideradas inferiores.

Os reacionários fascistas defendem as ações criminosas perpetradas pelos regimes militares, santificando o poder militar como uma luta contra a desordem institucional e contra o comunismo. Todavia, não aceitam que as forças libertárias de extrema esquerda exerçam ações extremas pela efetivação da democracia social, contrapondo os poderes contrários ao bem comum. Arendt assim expressa sua opinião sobre as massas:

As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDETT, 2012, 438).

A partir da educação para a liberdade, tal como defendida por Bobbio, é dever político de cada cidadão não aceitar a opressão fascista, incrustada na sociedade. A educação é um fenômeno essencial para a formação de consciência libertadora das massas.

Após o período da Primeira Guerra Mundial (1914/1918), a Itália vivia momentos de crise, à beira de um colapso social, estando disseminada a insatisfação e o sentimento de injustiça imputada à nação. A guerra deixou muitos homens mutilados que não se adaptaram à nova realidade econômica que emergiu do período belicoso. Esta realidade precisava ser redesenhada. Mulheres e crianças são inseridas no mercado de trabalho, que antes era restrito aos cidadãos do sexo masculino, surgem reivindicações por direitos iguais e fatores que levam o Estado Italiano ao imobilismo político perante à nova realidade mundial.

René Rémond observa que após 1918 ocorreu uma mudança nas relações entre a iniciativa privada e a função do Estado. A guerra ampliou o campo de ação do poder político que passa a direcionar a economia e as relações sociais. As marcas deixadas pela guerra findam o liberalismo econômico e o liberalismo político. O governo é obrigado a interferir, pois há milhões de desempregados e a economia se encontra engessada e ameaças internacionais requerem um Estado forte.

Pouco racional, o fascismo é um protesto do instinto, um sobressalto das potências elementares contra o racionalismo. É também um movimento pragmático que enfatiza a eficácia, os valores de ação e não se constringe em apresentar um sistema completo e uma formulação explícita de si mesmo. O fascismo italiano só se revela após a tomada do poder. Os movimentos fascistas, aliás, se afirmam como uma reação. Reação contra os adversários, contra as coações que lhes são impostas, contra os perigos. O fascismo é um combate e Hitler dá ao seu tratado um título significativo: *Minha luta*. (RÉMOND, 2015, p. 01).

Pode-se observar, na análise de Rémond, algumas características do fascismo, tais como o pragmatismo, a valorização da ação, a reação contra tudo aquilo que se pode identificar como perigoso para a sociedade, ou seja, aquilo que os adversários pensam e defendem.

Bobbio, em sua obra *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos*, faz uma relação das diferenças entre as ações dos Governos Democráticos e Governos Autocráticos. O Governo que exerce a Democracia torna públicas as decisões tomadas em prol do bem-estar da população ou mesmo com este objetivo, enquanto os chefes de Governos Autoritários utilizam do carisma ou mesmo do terror para falar a uma população dispersa, irritada e alienada pelo discurso do ditador que usa grupos de apoiadores para se fazer ouvir e ser idolatrado. Não comunga de outras opiniões e espera que o povo acate suas decisões. Bobbio resume assim este problema: “A figura do governante autocrático muitas vezes tem o objetivo de esconder da população de indivíduos as decisões equivocadas e egoístas daquele ser poderoso e inútil, o ditador” (BOBBIO, 2000 p .193).

Segundo o autor, a maioria dos ditadores atua no segredo estatal e quando não consegue ocultar suas decisões nocivas à população, mente. O autoritarismo estabelece uma obediência cega à autoridade e opõe-se à liberdade individual e obediência inquestionável do povo. O sociólogo espanhol Juan José Linz, em sua obra *Autoritarismo e Democracia*, cita quatro fatores presentes nos regimes autoritários.

(1) pluralismo político limitado, não responsável", isto é, restrições sobre as instituições e grupos políticos (como legislaturas, partidos políticos e grupos de interesse); (2) legitimidade com base na emoção, especialmente a identificação do regime como um mal necessário para combater a "problemas sociais facilmente reconhecíveis", tais como o subdesenvolvimento ou a insurgência; (3) ausência de uma "mobilização política intensa ou extensa" e restrições sobre as massas (como táticas repressivas contra opositores e proibição de atividades anti-regime) e (4) um poder executivo "formalmente mal definido", ausente e instável. (LINZ, 2015, p. 315).

Ou seja, não há pluralidade democrática, subordinando-se o Estado a uma única visão de mundo, pertencente ao grupo que controla o poder. Este grupo busca apoio no emocional da coletividade, ao elencar possíveis problemas e ameaças que só se resolveriam com a união de todos ao redor da liderança política. Quaisquer manifestações contrárias ao grupo dominante e sua ideologia são reprimidas com severidade. O chefe do Executivo busca uma identificação global com a nação, não se atendo ao papel de chefe do Poder Executivo apenas: ele representa tudo ao mesmo tempo.

## 1.6. Política, conservadorismo e história

Ao realizar uma leitura e posteriormente uma análise do livro “*Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*”, de Norberto Bobbio, foi possível

compreender o posicionamento político de grupos de direita e de esquerda na sociedade. Podemos tomar como referência o evento da Revolução Francesa. A **direita** era representada pelo grupo parlamentar que estava ao lado do presidente da assembleia. Eram de extremo conservadorismo, tradicionalismo contestado pelos grupos que ficavam à esquerda, que, em Ciências Políticas, Bobbio define como sendo um conjunto de indivíduos ou grupos políticos partidários de reforma ou revolução de cunho socialista. Assim, o político está vinculado à coletividade.

Em linhas gerais, ocorre a valorização da tradição, da autoridade, da hierarquia e dos direitos de propriedade. O conservadorismo se opõe às políticas progressistas e/ou revolucionárias. Há a defesa do *status quo*, a defesa dos valores de épocas anteriores.

A esquerda e a direita apresentam programas, projetos contrários em relação aos inúmeros problemas sociais que de modo geral, devem ser solucionados por ações políticas. Apresentam interesses econômicos e prioritários divergentes em relação aos rumos seguidos pela sociedade. É possível perceber em algumas das sociedades contemporâneas que as ideologias estão em crise, dificultando a distinção entre esquerda e direita.

A política é um jogo de interesses. Grupos e partidos possuem, entre si, convergências e divergências. As posições “progressista” e “reacionária” não constroem monopólios permanentes e sempre estão mudando de defensores, transformando o que era popular e democrático em populista ou totalitário. Há um recrudescimento de ideias totalitárias, consubstanciadas na ascensão de políticos de direita, conservadores, que recebem apoio popular apesar de defenderem práticas antidemocráticas e contrárias aos direitos humanos, tão arduamente conquistados no decorrer do século XX.

Para Bobbio, direita e esquerda “tornaram-se categorias universais da política. Fazem parte das noções de base que habitualmente informam o funcionamento das sociedades contemporâneas” (BOBBIO, 2011, p. 32 e 33). Além disso, o autor busca caracterizar quem seria de direita e/ou de esquerda.

“Esquerda” e “direita” indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente a ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesse e de valorações (valutazion) a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer (BOBBIO, 2011, p. 33).

Na mesma obra *Direita e esquerda*, Bobbio (2011) questiona e esclarece, de acordo com a sua visão: quem é da esquerda e quem é da direita?

Disso decorre que quando se atribui a esquerda uma maior sensibilidade para diminuir as desigualdades não se deseja dizer que ela pretende eliminar todas as desigualdades ou que a direita pretende conservá-las todas, mas no máximo que a primeira é mais igualitária e a segunda é mais inigualitária (BOBBIO, 2011, p.103).

Indivíduos que lutam para que as desigualdades sociais sejam erradicadas são os de esquerda, enquanto os meritocratas, os da direita, têm como convicção que as desigualdades são uma condição natural e não existe a possibilidade de eliminá-las. Acreditam que podem ser minimizadas a partir da competitividade geral, minimizam a proteção social e valorizam o esforço individual, enquanto a esquerda é contrária à competição social e valoriza a solidariedade. Para a direita quem melhor se adapta ao meio ambiente econômico enriquece e mantém a continuidade, a sua tradição, herança. O homem da esquerda entende que a condição humana é estabelecida pela herança natural que a ele foi negada. Quando se acredita na essência humana como egoísta e imutável é de direita, mesmo que de maneira inconsciente.

Norberto Bobbio escreveu *O futuro da Democracia* em 1984 e diz que as democracias sobreviveram a todas essas transformações, ora mais fracas e tímidas, ora mais fortes e resolutas. Novas democracias surgiram e outras, abafadas por ditaduras políticas e/ou militares, reapareceram. Da mesma forma surgiram ideias com características autoritárias, fascistas ou totalitárias. Movimentos de direita e até mesmo de extrema direita recrudesceram, ganharam espaço e visibilidade e utilizam-se de recursos midiáticos, em especial, a Internet para ampliar suas bases de apoio e, em alguns casos, chegar ao poder.

Em tempos mais recentes “profetas” neoliberais alardearam o fim das esquerdas e de suas políticas de redistribuição de renda, exaltando os valores do capitalismo, da “mão invisível” e do empreendedorismo. Assistimos hoje, ao contrário, a adoção de tais práticas, vistas por alguns como assistencialistas, até mesmo nos EUA, em função da crise sanitária mundial deflagrada pela pandemia da COVID 19: o governo Trump anunciou a doação de pouco mais de 4.000 dólares para os cidadãos carentes; a França suspendeu os pagamentos de água, luz e aluguel, entre outros, durante a quarentena imposta sobre o país. Sem a ação decisiva dos Estados, a crise poderia ser bem pior. Para os não intervencionistas a atual situação mundial não poderia ser mais contrária.

E no meio disso tudo, como pensam os jovens? O que eles consideram e/ou tem a dizer sobre esse momento onde ideias reacionárias e/ou fascistas e/ou totalitárias e/ou

autoritárias estão presentes em nossa sociedade, e aparentemente com uma força renovada?

Será possível aferir a presença de uma certa cultura política entre estudantes do ensino médio de uma escola pública? E como saber do nível de consciência histórica presente entre estes jovens? Que ferramentas podem ser usadas para esclarecer tais pontos?

Para responder a estes questionamentos é preciso entender como se formam a consciência histórica, a cultura política e a aprendizagem histórica no âmbito social para que posteriormente seja feita uma análise de como se apresentam estes aspectos junto aos alunos envolvidos na pesquisa. Serão utilizadas nesta parte do trabalho conceitos fundamentados nas ideias de Jorn Rüsen, René Rémond e Reinhart Koselleck.

### **1.7. Jörn Rüsen e o conceito de consciência histórica**

A consciência histórica apresenta como principal aspecto a orientação temporal que provém da identidade que a produz e transforma. A consciência histórica e a orientação do tempo são elementos repletos de historicidade, o que justifica a expressão consciência histórica. Jörn Rüsen em sua obra *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*, a define como a “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

A representação das sociedades ao longo do tempo depende dos processos de formação das gerações futuras às quais são transferidas informações, saberes, valores e proibições. Tais aspectos são transmitidos pela família ou nos pequenos grupos nas sociedades que não tem escola. Isto pode ocorrer também nas sociedades atuais. Já nas sociedades com escola, essas características estão presentes, porém, surge uma instituição com o importante papel de produzir conhecimento e estabelecer a forma dominante de ser e viver em determinada sociedade. Os valores transmitidos pela escola para os alunos, através dos vários processos pedagógicos utilizados, refletem, em sua maior parte, os interesses dos grupos sociais dominantes, objetivando, ao nosso ver, a manutenção do *status quo* social.

O ensino de história é a tentativa de intervenção das gerações mais velhas na consciência histórica em formação. Devemos considerar a existência de gerações, classes

sociais, políticas, religiões e diferentes culturas que refletem na maneira de viver e projetar o futuro que se confrontam nos currículos e nas tensões da escola contemporânea.

E como fica a questão do aprendizado histórico? Para Rüsen,

As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização. (...) A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individualização) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RUSEN, 2010, p. 46-47)

As narrativas utilizadas geram diferentes visões que interferem diretamente nos processos sociais e individuais. A progressão paulatina do aprendizado, desde o nascimento até a idade adulta, gera um aumento qualitativo da subjetividade, ao nível individual, da interpretação e da orientação do indivíduo no seu meio social, que irá orientá-lo e guiá-lo nas suas relações sociais e familiares.

Já o conceito de consciência histórica, para Rüsen, está vinculado ao conceito de identidade, pois “toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de se manterem seguros e firmes no fluxo do tempo”. (Rüsen, 2001, p.66).

Levando em consideração o momento crítico do mundo moderno, dos comportamentos arrogantes de monopólio da definição da própria existência, a racionalidade é posta em xeque. A crise da modernidade para Rüsen ignora a crítica pós-moderna e finge que seus contextos não comprometem a construção histórica e o fazer história e ensino de história. Outro aspecto é o consentimento da crítica pós-moderna mais radical, que versa ser a racionalidade um equívoco e o abrigo na lógica interior das frações e dos subgrupos sociais que toleram a existência de outros grupos, cada um com a sua verdade. E por último, a possibilidade é o caminho para a reformulação do conceito de racionalidade que respeite a diversidade de razões e a presença de alicerces cognitivos para projetos coletivos que perpassem as verdades particulares.

Para Rüsen, é necessário “desenvolver sistematicamente as questões da teoria da história em articulação com a práxis da pesquisa histórica e da historiografia” e compreender que “a formulação sistemática de soluções somente seriam adequadas funcionalmente se se considerar apenas uma etapa de um caminho a ser continuado, cuja direção só se pode descobrir à medida em que é percorrido” (RÜSEN, 2001, p. 21).

Sobre o estudo da formação e do desenvolvimento da consciência histórica, Jörn Rüsen elaborou quatro formas distintas para a mesma, que são: a **consciência tradicional**, onde as tradições, tornadas visíveis e socialmente aceitas sofrem reconstruções constantes, que possibilitam estabilizar a vida prática; a **consciência exemplar**, onde as experiências temporais dão origem a regras condutoras de ações; a **consciência crítica**, onde o aprendizado histórico possibilita a negação das identidades pessoal e social do modelo histórico que se afirmou; e a **consciência genética**, onde os indivíduos aprendem a considerar sua própria autorrelação como algo dinâmico e temporal, e, ao lidar com o passado e imaginar o futuro, constroem seus próprios caminhos.

A memória ocupa um papel fundamental na consciência histórica, pois é por meio da memória (do ato de lembrar eventos anteriormente acontecidos) que se pode atualizar as experiências vividas de acordo com o tempo presente, além de estabelecer pontes entre os tempos vividos.

As diversas formas de linguagem (oral, gestual, artística, por exemplo) são, ao mesmo tempo, meio e instrumento pelo qual os seres humanos explicitam suas experiências, além de fazer a construção/reconstrução constante do passado. Através da linguagem a memória pode fazer do passado algo presente, conferindo-lhe um caráter de existência.

Pode-se deduzir a existência de uma espécie de elo entre aquilo que já se fez e aquilo que se faz hoje: eis aí a importância da memória e da linguagem. A constituição da consciência histórica, aqui entendida como uma forma de orientação do indivíduo para sua vida prática, orientação que estaria diretamente relacionada às formas como os homens interpretam suas experiências de vida, necessita do estabelecimento da correlação entre o passado e o presente, que se expressa através da narrativa histórica. A narrativa histórica se refere à forma como o passado é interpretado, e como essa interpretação passa a ter uma função nos dias de hoje. Ao trazer o passado para o presente, a narrativa histórica faz a ligação entre a constituição de sentido e a experiência do tempo, possibilitando que o estudo desse passado, convertido em texto, passe a ter significado para o quadro de orientação da vida prática. Produz-se, assim, sentido histórico. A narrativa histórica permite a construção de um sentido sobre a experiência do tempo na didática da História. A princípio, a narrativa histórica pode ser considerada como aprendizado, na medida em que ela servirá para orientar a vida prática humana, dentro da perspectiva relacionada ao passado, presente e futuro. Rüsen denomina tal atributo de “competência narrativa”, que é compreendida como a competência essencial e específica

da consciência histórica. Podemos definir seu conceito a partir de três elementos: conteúdo, forma e função, que correspondem, respectivamente, às competências de experiência, interpretação e orientação.

A consciência histórica está diretamente ligada a uma postura existencial, enquanto conscientização política? Esses jovens se reconhecem como agentes históricos, capazes de transformar seus mundos? Além disso, seu nível de conscientização os leva a adotar uma postura política determinada?

Quanto a racionalidade, admite-se que os aspectos irracionais que constroem o pensamento histórico abrem espaço ao papel de aspectos morais, afetivos, estéticos e fictícios. Ensinar história não se refere a acrescentar racionalidade aos alunos. Ensinar história é uma atitude social e política de uma sociedade que acrescenta sentimentos nacionalistas e algumas atitudes que podem caracterizar alienação em relação à capacidade de leitura e construção do tempo. Cabe então compreender e mediar as demandas sociais e científicas sobre o que ensinam, compreendendo a didática da História como compreensão dos processos de produção e reprodução da consciência histórica.

O processo que induz ao aprendizado histórico está diretamente conexo a atitudes relevantes adotadas ou sofridas por indivíduos no presente. Estas atitudes são questionadoras com relação ao passado, despertando deslumbre sobre nós. Neste sentido, apenas quando a História não seja compreendida como mera obtenção de certos conhecimentos sobre o passado, mas surja da elaboração de respostas a interrogações que se façam ao passado, é que a História se tornará um fator cultural decisivo da vida prática humana.

A seguir veremos como René Rémond trata a questão da cultura política.

### **1.8. René Rémond e a cultura política**

O conceito de cultura, em conformidade com o pensamento de René Rémond, tem suas origens no século XIX, ligado às ideias de Alexis de Tocqueville. No entanto, apenas nas décadas de 1950 e 1960 é que a ideia de cultura política passou a assumir um status acadêmico, e muito disso se deve à obra de dois pesquisadores ligados às Ciências Sociais norte-americanas. São eles Gabriel Almond e Sydnei Verba. Pertencentes a uma corrente de pensamento que rejeitava o estudo jurídico e institucional da política, priorizavam a análise das atitudes e comportamentos do cidadão comum, o que justifica criar o conceito

de cultura política, para definir o conjunto de valores e comportamentos políticos predominantes entre uma determinada população.

Na sua origem, o conceito servia para analisar o grau de legitimidade das relações entre o Estado e a sociedade organizada. A apropriação de tal conceito, feita basicamente a partir da década de 1970 pelos historiadores ligados à Escola dos Annales, proporcionou uma enorme contribuição ao movimento que buscava renovar a História Política naquele momento específico.

Em 1963 foi publicado o primeiro estudo político comparativo, intitulado *The civic culture: political attitudes and democracy in five countries* (A cultura cívica: atitudes políticas e democracia em cinco países), escrito pelos cientistas Gabriel Almond e Sidney Verba. Em sua obra, os pesquisadores apresentaram uma preocupação central: as condições culturais propícias ou favoráveis ao estabelecimento da democracia e à manutenção da estabilidade do sistema democrático. Foi a partir dessa perspectiva que Almond e Verba se puseram a comparar as orientações e atitudes de cidadãos de vários países no que dizia respeito a assuntos políticos. Para os autores existem três tipos diferentes de orientação política

a “orientação cognitiva”, que significa o conhecimento do sistema político e a crença nele, nos seus papéis e nos seus titulares, seus inputs e outputs; 2) a “orientação afetiva”, que se traduz pelos sentimentos sobre o sistema político, seus papéis, pessoas e desempenho; e 3) “a orientação avaliativa”, significando o julgamento e as opiniões sobre os objetos políticos, que tipicamente envolvem a combinação de padrões de valor, bem como de critérios de valor com informações e sentimentos (ALMOND e VERBA, 1989, p. 14).

Ou seja, nos orientamos cognitivamente quando conhecemos e cremos no sistema político vigente, no seu papel em relação ao ordenamento e coesão da sociedade; a forma como sentimos o sistema político em nossas vidas, reconhecemos suas ações e valorizamos os seus agentes é a chamada orientação afetiva; finalmente, a forma como julgamos o sistema político e seus atores principais, a forma como percebemos sua importância no nosso dia a dia, esta é a orientação avaliativa.

Ao se proceder a análise e o cruzamento dos dados haveria a indicação de que a existência de uma democracia estável em determinada sociedade estaria condicionada pela sustentação de uma cultura cívica. Mas o que seria uma cultura cívica? Como ela se expressaria? Ela seria única? Ou haveria diferentes tipos de cultura cívica?

Para Almond e Verba existem três tipos diferentes de cultura cívica, quais sejam: a *paroquial*, a *súdita* e a *participante*. A cultura paroquial está ligada a estruturas políticas tradicionais; a cultura súdita, por sua vez, se liga a estruturas políticas autoritárias e

centralizadas; e, finalmente, a cultura participante, que diz respeito a uma estrutura política democrática.

O estudo desenvolvido por Gabriel Almond e Sidney Verba tornou-se uma referência entre estudos similares, mesmo tendo sido alvo de inúmeras críticas, basicamente em função do determinismo cultural implícito na metodologia e nos critérios de escolha das variáveis.

No Brasil, o estudo do cientista social José Álvaro Moisés, intitulado *Os brasileiros e a democracia: bases sócio-políticas da legitimidade democrática*, publicado, em 1995, pela Editora Ática, é um exemplo da influência dos estudos dos pesquisadores estadunidenses. Foi o primeiro estudo no país a ter como foco de análise a nossa cultura política, que pretendia avaliar quais as perspectivas para a consolidação da democracia no Brasil.

Cabe aqui ressaltar a identificação entre Almond e Verba com o liberalismo, o que levou os autores a identificarem, no contexto da Guerra Fria, os Estados Unidos como exemplo de democracia ideal para enfrentar a “ameaça” comunista.

O conceito de cultura política desenvolvido pelos autores contribuiu para o desenvolvimento da noção de que os padrões culturais são componentes intrínsecos do ambiente político das sociedades, desempenhando um papel fundamental na análise dos comportamentos predominantes entre a sociedade e o Estado.

Jacques Le Goff, Jacques Juliard, Maurice Agulhon, François Furet e René Remond são alguns dos historiadores que, a partir das ideias de Almond e Verba, vão destacar a importância do conceito de cultura política nas suas análises sobre a sociedade e a forma pela qual ela se relaciona com o poder constituído.

Na terceira fase dos *Annales*, o estudo mais representativo no campo de trabalho da Historiografia foi o das mentalidades, entre 1970 e 1980. De acordo com Ronaldo Vainfas (1997), o artigo “*As mentalidades – uma história ambígua*”, de 1974, da autoria de Jacques Le Goff, marca o estudo das mentalidades.

“A história das mentalidades não se define somente pelo contato com as outras ciências humanas, e pela emergência de um domínio repellido pela história tradicional. É também o lugar de encontro de exigências opostas que a dinâmica própria à pesquisa histórica atual força ao diálogo. Situa-se no ponto de junção do individual e do coletivo, do longo tempo e do cotidiano, do inconsciente e do intencional, do estrutural e do conjuntural, do marginal e do geral”. (LE GOFF, 1976, p. 71)

Para Le Goff, “a mentalidade de um indivíduo histórico é o que ele tem em comum com outros homens de seu tempo” (VAINFAS, 1997, p. 139).

Nas Ciências Sociais, de acordo com Somers (1997), na cultura política o conceito encontra-se interligado ao liberalismo e representa um instrumento a serviço do sistema capitalista; na historiografia, ele se aproxima ao conceito de mentalidades, a cultura política surge como um fenômeno resistente às transformações políticas, sociais e econômicas, vinculada ao pensamento pós-moderno.

Junto ao conceito de cultura política, alguns autores trataram também do conceito de História Política. Um deles foi Jacques Julliard.

Autor de “A Política”, presente em Le Goff, Jacques e Nora (1988), Julliard apresenta supostos defeitos, vícios, que condenam a História Política a um espaço fechado entre os historiadores. O autor retrata a antiga história política presente no século XIX.

A história política é psicológica e ignora os condicionamentos; é elitista, talvez biográfica, e ignora a sociedade global e as massas que a compõem; é qualitativa e ignora as séries; o seu objetivo é particular e, portanto, ignora a comparação; é narrativa e ignora a análise; é idealista e ignora o material; é ideológica e não tem consciência de sê-lo; é parcial e não o sabe; prende-se ao consciente e ignora o inconsciente; visa os pontos precisos, e ignora o longo prazo; em uma palavra, já que esta palavra tudo resume na linguagem dos historiadores, é uma história factual (Julliard, 1988, p. 180-181).

De acordo com Julliard, o ponto fundamental, no intento de entender as novas possibilidades da História Política é dissociar “acontecimento” e “político” em duas expressões, “História Factual” e “História Política. Julliard pontua que tal tendência contemporânea se projeta na historiografia marxista, na qual o aspecto político, representa meramente um fenômeno de forças econômicas e sociais.

Todavia, na segunda metade do século XX, a “autonomia do político” provoca novos olhares historiográficos, uma vez que a maior parte do mundo gradativamente passa a ser uma “sociedade planificada”, onde a “política demográfica”, a “política cultural”, dentre outros aspectos teria importância, assim, como a “política econômica”. Neste novo espaço de possibilidades, o político, na contemporaneidade, proporciona a probabilidade de definir transformações em vários setores, até mesmo no setor econômico com uma inversão das perspectivas sustentadas pela historiografia em relação ao determinismo econômico, o que facilita compreender o chamado retorno do Político, apontado por Julliard como motivo para novas possibilidades de tratamento historiográfico do Político. Assim, a História Política é “uma respiração mais profunda, mais ampla, em lugar da respiração curta a que parecia destinada por causa dos acontecimentos” (Julliard, 1988: 185). A relação do novo historiador político com o ‘tempo longo’, para Julliard, o episódio não é basicamente determinado pela estrutura: ele também pode ser um acontecimento produtor de estrutura.

Quanto às metodologias, a serem agregadas pela História Política, Julliard destaca a quantificação – espaço técnico e metodológico, mais frequentado pela História Econômica, História Demográfica, ou mesmo pela História das Mentalidades. Um exemplo claro, é a quantificação de universos eleitorais que se exibem como possibilidade para a história dos partidos políticos.

René Rémond, como resposta ao texto de Jacques Julliard, mostra que a História Política não traz à frente apenas caminhos em que os historiadores possam inserir novos olhares, mas revelar que já existe um conjunto muito expressivo de trabalhos onde estes caminhos são percorridos. Segundo ele, a História Política é uma realização em curso. Rémond distingue a nova História Política e a antiga História Política, decadente com a geração dos Annales, que contesta a historiografia factual, subjetiva, psicologizante e idealista.

Para Rémond (1996), a História Política representa o signo de uma nova fase no desenvolvimento da reflexão da história sobre si mesma, bem como o resultado de várias modificações que afetaram o político e a nova visão do historiador em relação ao político. Quanto à Nova História Política, o autor indica as consequências das guerras e a percepção cada vez mais presente da pressão das relações internacionais junto aos Estados que acabam por interferir na reorganização das sociedades. Uma valorização da História sob as diversas pressões, forçaria as esferas públicas a legislar e controlar os vários espaços da vida social (construção de moradias, assistência social, difusão da cultura).

Rémond afirma que a História Política se renovou a partir de diálogos com outros campos da História (ciências humanas e sociais) e, com áreas interdisciplinares (sociologia, direito público, psicologia social, linguística, dentre outras). Desse modo, a Ciência Política colaborou para a inovação de um novo vocabulário da História Política para a inclusão de novos conhecimentos.

Quanto a metodologia, esta permitiu uma análise de discursos e textos políticos que admitia também uma análise quantitativa, antes alheia a uma apreciação política, agora aplicável à investigação aos espaços eleitorais, dos partidos políticos, da avaliação histórica e das políticas públicas. Rémond (1996) afirma que este processo estatístico e documental consentiria à nova História Política ressignificar acusações antes atribuídas pela História Econômica contrária à sua rigorosidade ao caráter particular e impressionista da História Política.

Francois Furet, principal representante de um grupo de historiadores liberais, anticomunistas, que revisaram a historiografia revolucionária francesa, na década de

1980, foi proclamado como grande pensador da historiografia da Revolução Francesa. Segundo Ory Sirinelli (1992) Furet integrava uma grande quantidade de jovens intelectuais que pretendiam alcançar através do Partido Comunista a possibilidade de uma atuação sólida e eficaz, capaz de atender seus interesses e nutrir suas expectativas revolucionárias. Decepcionado com a atuação de Krushev e com a invasão da Hungria pela URSS em 1956, trilhou outro caminho. Agora anticomunista, decidiu-se pelo estudo da História por entender que o estudo da mesma ofereceria um domínio ilimitado e indefinível, capaz de alcançar sua variedade de interesses.

Pressinto onde se encontra o objeto desconhecido mas por mais que eu faça, não consigo levantar o véu que o cobre. Eu o tateio como através de um corpo estranho que me impede seja de tocá-lo, seja de vê-lo (FURET, 1982, p. 228).

Percebe-se em Furet uma inquietação acerca da investigação histórica, da compreensão do fato, da busca por um melhor entendimento da mentalidade presente na época estudada.

Já Norberto Bobbio assim situou a questão que envolve a política e o intelectual:

É importante situar o problema da relação entre o intelectual e a política, visto que o conceito de política está ligado ao de poder e, neste caso, o poder ideológico que se exerce sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo e de ensinamentos práticos mediante o uso da palavra (BOBBIO, 1997, p. 15).

Neste sentido, todo historiador é um intelectual empossado de autoridade, e, por conseguinte, a política está irremediavelmente presente em seu discurso histórico.

A relação entre o intelectual e a política gera o pensamento sobre responsabilidade social do intelectual, tornando necessária a identificação da cultura política originária desse intelectual.

O acontecimento político, segundo Remond (1996), é decisivo na formação das mentalidades.

[...] daí os acontecimentos políticos serem fundadores de mentalidades: o acontecimento solda uma geração e sua lembrança continuará sendo até o último suspiro uma referência carregada de afetividade, positiva ou negativa, até que, com o desaparecimento desta, ele mergulha na inconsciência da memória coletiva, onde continuará, no entanto, a exercer alguma influência insuspeitada (RÉMOND, 1996, p. 449).

Ainda que pouco sistemáticos e difusos os trabalhos de Maurice Aguilhon, se apresentam em nosso país bastante inspiradores e muitas vezes precedidos por outros historiadores também ligados à história cultural. Dentre eles podem ser citados Georges Duby, Le Roy Ladurie, Philippe Ariés ou Michel Vovelle, autores que em suas obras de um modo mais claro surgem identificados com a história social e das mentalidades do

que os de Aguilhon, cujos empenhos no âmbito do político não se apresentava visivelmente redutíveis a esse domínio.

Os temas centrais abordados na obra *La République au Village (1970) de Maurice Aguilhon são*: a politização, as sociabilidades e a simbólica política, sendo as duas últimas as mais influentes no nosso país. *La République au Village* foi uma das suas primeiras obras citadas em Portugal, não por historiadores, mas por sociólogos ligados à sociologia rural.

Na contemporaneidade, entre historiadores, a abordagem sociocultural da política aí desenvolvida foi pouco cultivada e permanece até os dias de hoje, mesmo por autores que promoveram a discussão de autores que provocaram o retorno do político e da política, mas que optaram por se limitar a uma história narrativa convencional.

Havia uma grande resistência por parte dos historiadores em relação a política tradicional, pois a mesma valorizava feitos e determinações singulares, únicos, sem se preocupar com o geral, com o coletivo; era uma História ligada aos grupos dominantes, de valorização de grandes acontecimentos, das elites e do tempo curto. Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da *Revista dos Annales*, criticavam a exaltação ao político em detrimento ao econômico e ao social. Consideravam que esse tipo de História, na prática, favorecia escolhas arbitrárias atendendo às finalidades das elites a um curto espaço de tempo. Ela não se preocupava com as massas, com a longa duração, com o coletivo.

Os historiadores ligados a terceira geração dos Annales (1968 / 1989) foram os responsáveis pela mudança gradativa da visão que se tinha da História Política. De uma visão apenas factual, como se acreditava, ligada apenas à concepção institucional do poder e sua narrativa, a História Política passou a ser vista como dotada de uma grande pluralidade de tempos, com ritmos de duração diversos.

Superar a abordagem tradicional (narrativa e concepção institucional do poder) e compreender a linha de raciocínio dos Annales de que a história se refere a uma composição de pluralidade de tempos com diferentes ritmos de duração, torna-se um grande desafio. Como afirma Néspoli:

Dito de outra forma pode-se afirmar que o movimento de renovação da história política promovido pelos historiadores dos Annales realizou-se no sentido de superar a vinculação unilateral da política com o Estado, incorporar a teoria da história desenvolvida pelos Annales ao estudo do político, e incorporar um paradigma culturalista de explicação muito em voga no momento (NÉSPOLI, 2015, p. 05).

Assim, a História Política ganha novos contornos, renovada importância e passa a se preocupar com outros aspectos. Ocorreu uma mudança de paradigma que alçou a História Política a um novo patamar. E, ao mesmo tempo, a noção de cultura política também sofreu alteração.

No entender de Rémond, a História Política

“[...] se desenrola simultaneamente em registros desiguais: articula o contínuo e o descontínuo, combina o instantâneo e o extremamente lento. Há sem dúvida todo um conjunto de fatos que se sucedem num ritmo rápido, e aos quais correspondem efetivamente datas precisas: golpes de Estado, dias de revolução, mudanças de regime, crises ministeriais, consultas eleitorais, decisões governamentais, adoção de textos legislativos... Outros se inscrevem numa duração média, cuja unidade é a década ou mais: longevidade dos regimes, período de aplicação dos tipos de escrutínio, existência dos partidos políticos. Outros ainda têm por unidade de tempo a duração mais longa; se a história das formações políticas fica mais na duração média, em compensação a das ideologias que as inspiram está ligada à longa duração... Enfim, a noção de cultura política... implica continuidade na longuíssima duração (REMOND, 2003, p. 34-35. In: NÉSPOLI, op. cit., p. 6).

Podemos perceber como a História Política ocorre pois um determinado acontecimento está ligado a um elemento temporal preciso, datado. Aqui temos um ritmo rápido, imediato. Em um segundo momento, podemos perceber como ao longo de um período maior de tempo, como por exemplo uma ou mais décadas, as ideias políticas se transformam, se reorganizam e interagem entre si, formando uma nova cultura política, que, por sua vez, proporciona a formação de uma nova História Política. E, finalmente, na chamada longa duração, vemos o nascimento de ideologias que implicarão em novas formas de se pensar a História Política.

A história política também pode ser uma história das estruturas, isso por causa do peso do passado na memória consciente ou inconsciente das sociedades, pois “os fenômenos de cultura política só podem ser compreendidos numa perspectiva de duração muito longa” (RÉMOND, 1999, p. 54).

De acordo com o autor, é necessária uma análise a longo prazo, estudando a tradição, as sobrevivências, as continuidades que atravessam o ideológico dos governantes, o pensamento político, o senso comum, as mudanças e a dinâmica dos processos históricos.

Somente assim seria possível a compreensão dos fatos e acontecimentos históricos, relacionando-os ao presente e dando-lhes significado.

Outro pensador que se deteve no estudo da política, da cultura e da democracia foi Reinhardt Koselleck.

Koselleck foi um historiador alemão do pós Segunda Guerra (1939/1945), destacando-se como um dos fundadores e o principal teórico da História dos Conceitos.

Cobrimdo um vasto campo temático, a obra de Koselleck gira em torno da Europa ocidental do século XVIII até o início do século XXI. Estudou História, Filosofia, Direito público e Sociologia. Seu pensamento sofreu influências de diversos nomes, entre os quais podemos citar Martin Heidegger, Carl Schmitt e Karl Löwith, entre outros.

Um dos mais importantes nomes associados à chamada História dos Conceitos, boa parte da sua obra diz respeito à história intelectual, social e administrativa da Prússia e da Alemanha nos séculos XVIII e XIX.

### 1.9. Reinhardt. Koselleck: alguns conceitos fundamentais

Conceituar democracia na perspectiva histórica perpassa o conceito até aqui apresentado por Bobbio; assim, torna-se necessário fazer uma análise capaz de apreendê-lo a partir de sua historicidade. Neste propósito a “história dos conceitos” (Begriffsgeschichte), desenvolvida pelo historiador alemão Reinhart Koselleck é de grande relevância.

Koselleck, em sua obra o *Futuro Passado*, afirma que para o surgimento da consciência histórica são essenciais considerar dois fatores, quais sejam, o tempo de experiência e o intento ou horizonte de expectativa. Assim, como Rüsen, o tempo histórico surge na relação entre o passado e futuro e na distinção entre eles. Com um olhar antropológico o autor afirma que “... entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um tempo histórico” (KOSELLECK, 2006:16). Ou seja, o modo como cada geração lidou com seu passado e com seu futuro assinala uma relação com o tempo denominado tempo histórico.

Koselleck pretende mostrar que o conceito de História, a partir do século XVII, deixa de ser uma espécie de receptáculo de experimentos alheios arraigadas no “espaço de experiência” (**Erfahrung**). Tais experiências eram adotadas com finalidades, com fins pedagógicos para adquirir outra conotação, não mais ligada ao exposto, mas ao episódio ou conjunto de acontecimentos.

Esta modificação foi substancial no conceito de história, para Koselleck. A história deixa de ser apenas o fato em si para ser, também e especialmente, as narrativas diversas geradas a partir do fato, abrange o período da passagem do século XVIII para o XIX, que segundo o autor foi um período em que aconteceu uma rápida aceleração conceitual e conseqüentemente estabelece grandes organizações políticas, sociais e intelectuais da modernidade.

Koselleck classifica a duração ou a transformação dos conceitos em três grupos. O primeiro seria o grupo dos conceitos tradicionais em que os significados permanecem de certo modo estáveis, mantendo a validade empírica mesmo na modernidade. O segundo grupo, por experimentar modificações de conteúdo da palavra que expressa seu significado presente, é incompatível ao que representa o passado, caso não parta de uma perspectiva histórica. O terceiro grupo é dos neologismos que registram ou provocam circunstâncias determinantes.

Para o autor, a democracia, do modo como hoje é concebida, resulta de inúmeras experiências históricas. Quando Koselleck analisa o conceito de democracia, considerando sua historicidade, destaca que a democracia não é passível de uma definição definitiva, por ser historicamente construída. Seu conceito sugere lembrar a qual temporalidade a análise se refere. A Begriffsgeschichte lembra que o conceito de democracia não resume a uma definição categórica. Koselleck comunga do pensamento de Nietzsche, e cita: “Só é passível de definição aquilo que não tem história” (KOSELLECK, 2006, P. 109).

Para Koselleck, só é possível entender um conceito de Estado, Democracia ou de Liberalismo se o sujeito se encontra inserido em um dado contexto. Todavia, o conceito de democracia pode perpassar a dimensão histórica devido o mesmo ser usado para refletir momentos históricos distintos.

Aprender história, segundo Rüsen e Koselleck, se refere a um processo mental a ser construído através das experiências do tempo, trazidas pela narrativa histórica, para que os conceitos surjam e se desenvolvam. O mundo, o homem e aspectos culturais se modificam ao longo da História.

Até que ponto tais conceitos, como os que aqui foram apresentados (Totalitarismo, Fascismo, Conservadorismo, Consciência histórica, Cultura política etc.), exercem influência no dia a dia da sociedade, em especial entre estudantes do ensino médio de uma escola pública? Seria possível identificar a presença de tais ideias entre os jovens? Qual a percepção dos mesmos acerca de democracia, igualdade, ditadura?

## **CAPÍTULO 2: Política e cotidiano dos alunos: uma prática de cultura política e democracia**

### **2.1. O exercício da democracia**

O Colégio Estadual Guilherme Dourado, que tão bem acolheu a proposta de realização da pesquisa, operacionalizando-a ao longo de cerca de 4 meses, foi uma alternativa encontrada para a mudança do campo de trabalho; antes exercia a docência em uma escola particular, onde acompanhava uma pesquisa com a mesma turma de alunos por um período de cerca de 5 anos. Esta turma possuía uma relação de aprendizagem e de amizade para comigo, resultado de uma convivência tão prolongada. Por questões políticas e ideológicas, fui demitido. Não era o caso das turmas do Guilherme Dourado.

O contato inicial foi, de certa forma, frio. Havia uma perceptível desconfiança, por parte dos alunos, em relação ao pesquisador. O motivo para tal desconfiança ficou claro depois: como as substituições de professores na rede estadual são frequentes, em função do loteamento político das escolas entre os deputados estaduais, os alunos, que gostavam do Professor de História, temeram que o mesmo seria afastado.

Após serem informados que tal mudança não ocorreria, que a pesquisa não afetaria o dia a dia da escola e muito menos acarretaria mudança no corpo docente, a receptividade das turmas aumentou consideravelmente.

Das três turmas de Terceiro Ano existentes, duas delas foram selecionadas pelo Diretor da escola, Professor Mariano, para participarem da pesquisa: a 3301 e a 3303. O critério adotado pelo Diretor para tal escolha foi simples: as duas turmas em questão apresentavam melhor rendimento escolar que a outra, a 3302. Participar da pesquisa seria uma espécie de reconhecimento, por parte da direção, dos esforços dos alunos das referidas turmas.

O Colégio oferece apoio escolar junto às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, além de diversos atendimentos educacionais especializados, como por exemplo: língua escrita para alunos com deficiências; uso da informática acessível; comunicação alternativa e aumentativa, recursos ópticos e não ópticos; desenvolvimento de processos mentais. O colégio possui boa acessibilidade para os portadores de deficiência. Em termos de infraestrutura o Colégio Estadual Guilherme Dourado possui Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Quadra de esportes e sala de atendimento especial.



Figura 3 - Quadra Poliesportiva  
Fonte: O Autor (2020)

O Colégio possui conexão para a Internet em Banda Larga, contando com cerca de 30 computadores para uso dos alunos, todavia, não há uma sala específica de leitura.



Figura 4 - Sala de Informática  
Fonte: O Autor (2020)



Figura 5 - Sala de Aula

Fonte: O Autor (2020)



Figura 6 - Corredor Lateral

Fonte: O Autor (2020)



Figura 7 - Biblioteca

Fonte: O Autor (2020)

Os alunos atendidos pelo Colégio residem principalmente no Bairro São João, onde fixaram residência principalmente famílias inseridas nas camadas média baixa e

baixa da população, como pôde ser observado na análise da pesquisa e análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário sócio econômico, primeiro procedimento metodológico utilizado. As tabelas que se seguem foram resultantes da análise das respostas obtidas através da aplicação do referido questionário aos estudantes pesquisados.

Tabela 2 - Dados Familiares

<b>DADOS ESTUDANTIS</b>	
Possuem 1 irmão (ã)	7
Possuem 2 irmãos (ãs)	6
Possuem 3 irmãos (ãs)	3
Possuem 4 irmãos (ãs)	4
Possuem 5 ou mais irmãos (ãs)	1

Fonte: O Autor (2020)

Percebe-se pela análise da tabela acima que as famílias, em sua maioria, são compostas por poucos membros, o que pode evidenciar uma mudança na constituição básica das famílias de baixa renda. Da década de 1970 até os dias de hoje observa-se a queda contínua no número de filhos por mulher: antes em torno de 7 (década de 1970), agora (2021), cerca de 2,3. Reflexo de uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho? De uma maior participação feminina no sistema de ensino? Crise econômica? Este fenômeno está sendo estudado.

Tabela 3 - Dados da família

<b>DADOS DA FAMÍLIA</b>	
Beneficiárias do Bolsa Família	6
Residência própria	17
Residência alugada	3
Residência cedida	0
Residência ocupada	0
Residência financiada	1

Fonte: O Autor (2020)

A maior parte das famílias dos alunos participantes da pesquisa não recebe Bolsa Família. De um total de 21 (vinte e uma) famílias, apenas 6 (seis) recebem o benefício, o

que indica que a maior parte das famílias não se enquadra nos critérios econômicos para a obtenção do benefício pago pelo governo federal. A maior parte possui residência própria. Seria interessante pesquisar quantas delas foram beneficiárias do programa *Minha Casa, Minha Vida*. Apenas 3 (três) famílias pagam aluguel. Apenas uma família possui financiamento habitacional.

Tabela 4 - Bens familiares

<b>BENS FAMILIARES</b>	
Carro	10
Motocicleta	16
Televisão (Smart)	10
Geladeira	21
Fogão	20
Microondas	15
Liquidificador	21
Batedeira	13
Fritadeira elétrica	1
Sandueira	14
Bicicleta	11
Central de ar	10
Máquina de lavar	15
Lote	3
Aparelho de telefonia celular	16

Fonte: O Autor (2020)

Mais de 50% (cinquenta por cento) das famílias não possuem automóvel, possivelmente em função do seu alto valor agregado. Em contraposição, 16 (dezesseis) famílias possuem motocicleta, veículo de custo bem menor do que o automóvel, mais econômico e que permite deslocamentos mais rápidos, seja para trabalho (maioria) e/ou lazer. Também é inferior a 50% o número de famílias que possuem TV Smart, provavelmente também devido ao seu alto custo para a população em geral. Os dois únicos bens familiares comuns a todas as famílias são a geladeira e o liquidificador. Constata-se também que 16 (dezesseis) famílias possuem smartphone, o que vai de encontro a crença comum de que “todo mundo” tem um smartphone. Assim, parte dos

alunos participantes da pesquisa não possuem acesso ao mundo digital de forma corriqueira.

Tabela 5 - Número de pessoas que compõem o grupo familiar

<b>NÚMERO DE PESSOAS QUE COMPÕEM O GRUPO FAMILIAR</b>	
2 pessoas	3
3 pessoas	4
4 pessoas	6
5 pessoas	5
6 ou mais pessoas	3

Fonte: O Autor (2020)

Numericamente falando, a maior parte das famílias dos alunos participantes da pesquisa possui entre 4 (quatro) e 5 (cinco) pessoas, o que corrobora a análise dos dados da tabela de número 2, demonstrando a queda contínua, nas últimas décadas, do número de filhos por mulher no Brasil.

Tabela 6 - Renda familiar total

<b>RENDA FAMILIAR TOTAL</b>	
1 salário mínimo	6
2 salários mínimos	7
3 salários mínimos	4
4 salários mínimos	0
5 salários mínimos	1
6 salários mínimos	2

Fonte: O Autor (2020)

Em relação aos dados relativos à renda familiar, observa-se que, quase na totalidade, as famílias dos alunos que participaram da pesquisa se encontram nos estratos mais baixos da sociedade, com uma renda familiar média muito baixa. Pode-se deduzir, assim, que os membros dessas famílias não possuem boa qualificação profissional, ocupando postos de trabalho mal remunerados. Isto pode estar diretamente relacionado ao tipo de educação recebida, bem como às poucas possibilidades de ascensão profissional.

Tabela 7 - Alunos que estudaram anteriormente em escolas da rede pública e privada

<b>Alunos que estudaram anteriormente em</b>	
Escola pública	21
Escola privada	2

Fonte: O Autor (2020)

Todos os participantes da pesquisa estudaram em escolas públicas, sendo que apenas 2 (dois) deles tiveram acesso ao ensino privado, evidenciando a condição econômica vivida por suas famílias.

Tabela 8 - Alunos com dificuldades de aprendizagem

<b>Alunos com dificuldade de aprendizagem</b>	
Sim	14
Não	7

Fonte: O Autor (2020)

Apresentam dificuldade de aprendizagem em uma ou mais disciplina (s) todos os participantes da pesquisa. Como se verá na tabela a seguir, a maior parte na área de Exatas e Saúde. O número daqueles que possui dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa também é alto. Como essas áreas são primordiais para um bom aproveitamento no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), é de se supor que estes alunos terão grande dificuldade em obter aprovação para os cursos mais concorridos, em especial Medicina.

Tabela 9 - Dificuldade de aprendizagem por disciplina

<b>Dificuldade de aprendizagem por disciplina</b>	
Física	10
Matemática	4
Química	4
Português	5
Biologia	5
História	2

Fonte: O Autor (2020)

Como dito anteriormente, a maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa declararam possuir maior dificuldade em Física, Matemática, Química, Português e Biologia. Lembrando: Matemática e Português são as disciplinas com maior carga horária semanal. Mesmo assim, as dificuldades enfrentadas pelos alunos são muito grandes. Quais seriam as causas prováveis para as dificuldades enfrentadas pelos alunos em tais disciplinas? Difícil dizer. O que se pôde perceber, não só em relação às disciplinas citadas, foi uma espécie de falta de “encantamento pelo conhecimento”, por assim dizer, em relação ao processo de construção do conhecimento em si. Como reverter tal situação? Boa pergunta, para a qual o autor não tem uma resposta pronta.

Tabela 10 - Nível de instrução dos pais

<b>NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS</b>		
	<b>PAI</b>	<b>MÃE</b>
Analfabeto	1	--
Fundam. Incompleto	8	1
Fundam. Completo	1	1
Médio incompleto	4	4
Médio completo	5	8
Superior incompleto	1	--
Superior completo	1	6

Fonte: O Autor (2020)

O nível de instrução dos pais também chama a atenção. Entre os homens, a maior parte possui apenas o Fundamental incompleto (oito), provavelmente em função do direcionamento prematuro para o mercado de trabalho a fim de ajudar no orçamento doméstico. Apenas 5 (cinco) pais do sexo masculino concluíram o Ensino Médio, e 1 (um) conseguiu concluir o Ensino Superior. Entre as mães os resultados são diversos: a maior parte delas (oito) concluiu o Ensino Médio, sendo que 6 (seis) delas chegaram ao final de um curso superior.

A reprovação em algum ano escolar já foi conhecida por oito dos alunos pesquisados. A maioria dos alunos (18 no total) não trabalham: dois deles trabalham no turno da tarde, e um não possui turno fixo. Perguntados se sua renda pessoal era importante para a renda familiar, apenas um disse que sim.

Dezenove das famílias do universo da pesquisa não possuem plano de saúde privado, realidade vivida por apenas duas famílias.

Da análise dos dados acima apontados depreende-se que os estudantes pesquisados realmente pertencem a camadas mais baixas da população, com um nível de instrução prático deficitário e com enormes dificuldades de aprendizagem.

Um segundo procedimento metodológico utilizado foi a elaboração de um texto dissertativo por parte dos alunos. Para esta elaboração foi sugerido um tema, explicitado através de um texto selecionado pelo pesquisador em conjugação com uma tirinha de quadrinhos, muito popular nos dias de hoje em função da acidez de suas colocações, que induzem o leitor a adotar uma postura crítica e reflexiva acerca do tema tratado.

Objetivávamos poder verificar a incidência ou não de ideias ditas conservadoras e/ou totalitárias e/ou autoritárias e/ou fascistas entre o universo pesquisado, e também se os mesmos possuíam algum percentual detectável de cultura política dentro dos pressupostos expostos por René Rémond, além da aferição do nível de consciência histórica entre os mesmos, dentro dos parâmetros propostos por Jörn Rüsen.

Para tanto foram utilizadas duas definições, uma de Democracia e outra de Política, encontradas em dicionários da língua portuguesa, conjugadas a uma tirinha de quadrinhos, de autoria do cartunista Alexandre Beck, onde o personagem Armandinho trata da questão de se ter opinião própria ou de se consumir opiniões prontas.

Leia os textos atentamente, veja a ilustração e, a seguir, faça o que se pede.

A democracia é um regime político em que o poder pertence ao povo. Na democracia todos os cidadãos devem **participar das decisões políticas diretamente e em igualdade.**

Política é a ciência da **governança** de um **Estado** ou **Nação** e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses.



Redija um texto de pelo menos trinta linhas expondo sua opinião sobre a política e sua importância, bem como sobre a democracia. Faça um texto dissertativo.

Embora algumas redações tenham se apresentado bem escritas, com poucos erros ortográficos, de certo modo a análise geral dos resultados obtidos expôs erros de português gravíssimos, falta de raciocínio lógico, morfossintaxe confusa, ideias conflituosas

A análise das redações feitas inicialmente mostrou haver uma enorme carência no que diz respeito ao Português entre boa parte dos alunos, com o cometimento de erros grosseiros de ortografia, de concordância e de morfossintaxe. Para ilustrar o que se diz, faremos a transcrição literal de alguns trechos de redações feitas por alguns alunos.

“O política não sim em porta com o sero mano (...)” – (O político não se importa com o ser humano)  
– K. S. L.

*“Nosso país anda muito sujo com tudo isso, que tá acontecendo mas devemos ficar esperto com tudo que se passa devemos tomar frente do nosso país (...)” – (Nosso país anda muito sujo com tudo isso que está acontecendo, mas devemos ficar espertos com tudo que se passa, devemos tomar frente do nosso país) – G. S. C. C.*

Percebe-se nitidamente a dificuldade apresentada pelo (a) (os/as) autor (a) (es/as) da (s) redação (ões) no que tange à gramática, principalmente. Tal dificuldade é apresentada pela maior parte dos alunos participantes da pesquisa, como se pode depreender da leitura de outros textos produzidos pelos mesmos.

Além disso, demonstram um distanciamento pessoal acerca das questões que regem o cotidiano da sociedade, ou ainda uma visão superficial da atividade política como um todo. Os motivos geradores desse tipo de comportamento apresentados pelos alunos foram desde o desinteresse pessoal pela prática política, pela ausência de sensação de representação em relação aos governantes, pela generalização da corrupção e, também, por não perceberem a relação entre a atividade política e a melhoria de sua qualidade de vida.

Ao mesmo tempo, outras redações nos surpreenderam não apenas pela correção gramatical, mas principalmente pelo seu conteúdo. Vamos a exemplos:

*“Assim como dizia o filósofo Aristóteles em um de seus depoimentos sobre a política, ‘o homem é um animal político’. Sendo assim, utilizando esse argumento, podemos concretizar que o homem e a política se mesclam em um mesmo caminho social.*

*Porém, nos dias atuais, quando o assunto retratado é política os pensamentos iniciais que nos abordam são a corrupção e a desigualdade”. (A. B. R. S.)*

Aqui podemos perceber um maior conhecimento acerca da política, de como a mesma está presente em nosso cotidiano, além de problemas que estão presentes na sociedade.

*“Analisando a sociedade contemporânea atual, assim como a maneira que é influenciada, nota-se uma diversidade de aspectos provenientes de diversas culturas, entre elas a inserção da democracia como elemento fundamental e moderador da sociedade.*

*A política, assim como conhecemos hoje, surgiu-se pela necessidade de uma melhor administração econômica, todavia, ao colocar-se acima da maioria e impor suas vontades ao povo, reflete uma clara soberania que muitas vezes são voltadas para benefício próprio. Daí surge a democracia, voltada para os interesses da sociedade e tendo direito de escolher seus representantes”.*  
(L.H.F.B.)

O autor deste texto demonstra perceber a influência da política sobre a economia, embora não faça um detalhamento do seu raciocínio. Ele consegue perceber como as decisões políticas tomadas acarretam mudanças no setor econômico.

*“A política nos acompanha desde a Antiguidade pois através dela as pessoas tomam decisões importantes para entrar em acordo com outras e assim conviver em sociedade. E essas decisões são tomadas conforme a necessidade que o grupo determina.*

*Porém essa ciência da governança acaba prejudicando a grande maioria, pois algumas das pessoas usam o poder para se beneficiar com negociações de seu próprio interesse. Mas existem pessoas que não se calam diante disso e graças a democracia o povo também tem voz para participar e tomar decisões.*

*Existem pessoas que não se pronunciam e aceitam qualquer proposta feita pelos políticos e assim as coisas não podem funcionar, as pessoas tem que entender que elas podem dizer o que pensam pois é o futuro que está em jogo.*

*Já que vivemos em sociedade então cada ser que compõe esse grupo pode opinar mas também respeitar a opinião dos outros. Por isso existem leis que ajudam a controlar e organizar o meio em que vivemos.*

*Consumimos muita coisa pronta que os outros nos dão; devemos repensar sobre isso, devemos tomar cuidado para não consumir também opinião pronta e sim avaliar a situação, formar sua própria opinião e falar sobre ela, ao invés de ficar calado”.* (E. P.)

A importância da participação política para a promoção do bem comum está bem explicitada nesse texto. O (a) autor (a) deixa bem claro seu pensamento, relacionando a manutenção do estado democrático e de direito com a liberdade e o bem comum.

*“A política da atualidade, a cada dia que se passa as pessoas veem a importância desse regime de governança em que engloba a democracia, ou seja, um poder pertencente ao povo.*

*Na política as opiniões prontas influenciam muito na democracia, tanto nas decisões políticas quanto em igualdade que é um processo que mobiliza bastante a população de um Estado ou nação.*

*O processo de negociação política também é um assunto bastante abordado durante um regime político que às vezes provoca grandes críticas sociais, às vezes por não gerar o interesse da população.*

*No entanto, concluímos que a política e a democracia devem exigir cada vez mais a participação da população, para que haja um equilíbrio político e democrático vindo por parte da população”. (L.E.R.S.)*

Esta redação aborda outro ponto de extrema importância, qual seja a participação popular nos processos decisórios visando o bem da coletividade.

*“A política é um assunto que gera dúvidas e divide opiniões no Brasil e ao redor do mundo. Com isso as pessoas tendem a consumir conteúdos de terceiros que ocasionalmente dividem as pessoas em partidos, como ‘esquerda’ ou ‘direita’, prejudicando a liberdade de expressão e a democracia do país.*

*No Brasil, por exemplo, sites, revistas e jornais se tornaram doutrinadores e influenciadores de opiniões, já que as pessoas se veem cada vez mais ocupadas ou, simplesmente, desinteressadas pela política em geral e acabam absorvendo ‘opiniões prontas’ da mídia que boa parte das vezes apenas transparecem o que pensam, na intenção de doutrinarem o leitor ou telespectador. Com isso os cidadãos contribuem para a divisão de ideologias dentro da sociedade, mesmo sem ter um embasamento histórico e científico sobre os assuntos.*

*Nos dias atuais o debate principal gira em torno de qual ‘lado’ político é melhor: direita ou esquerda? Mas a sociedade esquece da democracia e liberdade de expressão que o cidadão possui. Afinal, ambos os partidos, em teoria, buscam o melhor da [para a] nação, usando de suas ideologias e conhecimentos históricos.*

*Portanto, o estudo aprofundado das ciências políticas é importante para a compreensão da democracia e construção do senso político, baseando-se em fatos históricos, melhorando a convivência em sociedade e amenizando a ignorância”. (R.R.S.)*

De todos os textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa este último foi aquele que mais chamou a atenção do pesquisador. A valorização da ciência política e da ciência histórica, a polarização entre esquerda e direita, o papel da mídia

contemporânea na formação de um “senso comum”, o necessário combate à ignorância como forma de melhorar as condições sociais.

O passo seguinte foi adotar um terceiro procedimento metodológico, conjugado aos dois anteriores, qual seja, a exibição de uma obra cinematográfica pertinente a este trabalho.

A motivação básica para tal procedimento foi levar aos alunos participantes da pesquisa um elemento gerador de debates focados em um ponto central e/ou em pontos transversais; no caso específico desta pesquisa, a democracia e o autoritarismo.

A função didática da relação cinema-história se consubstancia na utilização de um novo método aplicado ao ensino: o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. Do ponto de vista didático, trata-se de utilizar películas já existentes como fontes para a discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da história (...) (NÓVOA, Barros, 2012, p. 46).

Não podemos abdicar da utilização de um método como a exibição de película cinematográfica como meio auxiliar em sala de aula. Afinal a obra cinematográfica é um elemento facilitador da compreensão histórica por parte do aluno, desde que bem planejada e executada a atividade.

A obra cinematográfica é uma fonte histórica preciosa para a análise de uma sociedade.

(...) qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu. É nesse sentido que as obras cinematográficas devem ser tratadas pelo historiador como “fontes históricas” significativas para o estudo das sociedades (NÓVOA, Barros, 2012, p. 67).

Cada película traz consigo ideologias, relações de poder, padrões de comportamentos e imaginários, representativos da sociedade que a produziu e da época que foi retratada.

Após a realização da redação, foi exibido o filme **“Ele está de volta”** (Er Ist Wieder Da). No filme, Adolf Hitler é interpretado de forma brilhante por Oliver Masucci, que fisicamente não se parece com o Führer, mas que incorporou suas expressões e gestual de forma brilhante. Hitler ressuscita em Berlim, no mesmo local em que se encontrava seu Bunker em 1945, embaixo do Prédio da Chancelaria alemã. No filme, o personagem se transforma em um enorme fenômeno de mídia, despertando, simultaneamente, simpatia e repulsa, em proporções diversas, entre a população do país. Há uma crítica clara ao papel da mídia, que, em busca de audiência, não se incomoda em

propagar ideias e conceitos autoritários, contrários aos direitos humanos, mesmo que sob a forma de comédia, beirando o exotismo. Viajando ao lado do repórter que o descobriu, percorre diversas regiões da Alemanha, de carro, interagindo com pessoas comuns e com políticos de diferentes matizes ideológicos, verificando se suas ideias radicais ainda encontravam eco junto à população, o que, infelizmente, ocorreu em diversas situações.

Para que a exibição do filme ocorresse, foi marcada uma primeira data junto à Direção, que posteriormente teve que ser alterada em função de determinações internas da Secretaria Estadual de Educação, as quais o pesquisador não teve acesso. Antes da exibição, divididos em grupos compostos por no máximo 5 alunos, ocorriam reuniões de leitura e discussão dos textos selecionados para a pesquisa. Tais textos despertaram um interesse mediano entre a maioria dos alunos. O motivo: dificuldade de leitura e de interpretação

Na data finalmente definida para a exibição do filme ocorreu um último contratempo: uma palestra sobre drogas, proferida por uma oficial da Polícia Militar, atrasou o início da atividade em cerca de uma hora. Para tornar mais atrativa a atividade proposta, o pesquisador providenciou, com a ajuda das cantineiras, a feitura de jarras de suco de sabores variados e, também, de bacias de pipoca. O auditório foi organizado em forma de semicírculo e, antes do início da sessão, houve uma breve explanação feita pelo pesquisador acerca do regime nazista, enfatizando as características gerais do fascismo, tais como colocadas nas obras didáticas utilizadas na rede estadual, quais sejam: anticomunismo, totalitarismo, militarismo, expansionismo, culto ao líder, uniformização da massa, racismo.

Foi perceptível, durante a exibição do filme, a ocorrência de diversos tipos de reações por parte dos alunos. Primeiramente o riso: as cenas iniciais suscitaram algumas gargalhadas e comentários jocosos. À medida que a projeção avançava, contudo, outras reações vieram à tona. O espanto com algumas reações de apoio às ideias defendidas pelo personagem central, de caráter xenófobo, racista e/ou autoritário, por parte de pessoas comuns abordadas nas ruas, restaurantes, pontos turísticos, praças e cafés. Finalmente, por parte de alguns alunos, a discrepância em relação a tais ideias, inclusive em função, assim parece, da origem social e étnica da maioria dos alunos envolvidos na pesquisa, tal como foi demonstrado anteriormente. Este procedimento metodológico mostrou-se extremamente relevante, na medida em que despertou interesse, reflexões e críticas entre os pesquisados, proporcionando aos mesmos uma interação ampla, além de fomentar debates que se mostraram produtivos e elucidativos sobre o tema.

A seguir, o pesquisador utilizou de um quarto procedimento metodológico. Após a exibição do filme ocorreu uma roda de discussão e análise, na forma de um grupo focal, momento em que os alunos puderam expressar suas opiniões. De acordo com Gatti (2005), esta técnica permite lançar novos olhares sobre o tema proposto, além de facilitar o entendimento sobre o que e como as pessoas pensam. Foi feita uma roda de conversa, com as carteiras posicionadas em círculo, onde os alunos foram instados a darem suas opiniões a respeito do filme. Não houve, por parte do pesquisador, nenhum tipo de direcionamento sobre o que deveria ser discutido e/ou falado. Houve liberdade total de abordagem. O racismo ocupou um lugar de destaque na discussão. Boa parte dos alunos, senão a maioria, é oriunda de famílias compostas por brancos e negros. Talvez este fato tenha sido determinante em relação às reações de repulsa e discordância levantadas durante a discussão. Quase todos os alunos expressaram, de forma veemente, sua repulsa em relação a práticas discriminatórias baseadas em conceitos étnicos.

Houve um pedido, por parte do pesquisador, para que os alunos fizessem um comentário por escrito, em um formulário próprio, sobre o filme. Tal formulário está reproduzido a seguir. A proposta apresentada foi a seguinte: haveria a exibição de um filme relativo ao tema da pesquisa; após a exibição abriria-se uma roda de discussão, onde todos poderiam opinar livremente sobre o filme; na sequência, após as discussões, quem quisesse poderia fazer um comentário por escrito sobre o que achou do filme e da atividade proposta.

Após a exibição do filme, escreva seu comentário, suas impressões sobre o mesmo.

**Ficha Técnica:** “*Ele está de volta*” (Er Ist Wieder Da) / Alemanha / 2015 / Direção de David Wientdt / Adolf Hitler desperta no mesmo local em que ficava o seu bunker há 70 anos, mas vira um fenômeno da mídia ao ser confundido com um comediante / **Elenco:** **Oliver Masucci** (*Adolf Hitler*) - **Christoph Maria Herbst** (*Christoph Sensenbrink*) - **Fabian Busch** (*Fabian Sawatzki*) - **Franziska Wulf** (*Vera Krömeier*) - **Katja Riemann** (*Katja Bellini*).

Para a maior parte dos alunos presentes na exibição, tratava-se apenas de uma comédia. Os espectadores, na sua maioria, não conseguiram estabelecer uma relação entre o que viam e aquilo que viviam no país naquele momento. Aquela realidade mostrada, para eles, parecia distante e irreal. A falta de consciência histórica, de estabelecimento de relações de proximidade pareceu evidente. Apenas dois alunos, entre os cerca de 15 que

assistiram ao filme, entregaram suas impressões sobre o mesmo por escrito. Reproduziremos agora tais comentários.

*“De acordo com o filme, Hitler ressurgiu no ano de 2014 e encontra a Alemanha em um verdadeiro caos político. Contudo, mesmo sendo tratado e comparado a um comediante, seus discursos patriotas chegam a comover a população alemã, fazendo-os enxergar a real situação administrativa do país.*

*Com o passar do tempo, Hitler ganha novos adeptos e espalha suas ideologias pela Alemanha, confundindo a população e gerando conflitos.” – L. H. F. B.*

*“O filme é uma comédia sobre Hitler e mostra como seria se Hitler voltasse nos tempos atuais, com novas tecnologias, novas formas de pensar, seria hilário.” – Sem identificação.*

Como se pode perceber, os únicos comentários escritos entregues ao pesquisador após a exibição do filme apresentaram um comentário que se prendeu ao teor cômico do filme ou consideraram as falas de Hitler como “patriotas”! As questões pertinentes, por exemplo, às agressões ao regime democrático não foram abordadas. Cabe aqui um questionamento: o que levou a maior parte desses alunos a se manterem distantes do jogo político, como se fosse algo que não lhes diz respeito? De onde advém esse “desencanto” com as questões políticas?

Outro ponto importante a ser debatido: na sociedade atual, até que ponto alguém pode ser levado a sério quando apresenta suas ideias, sejam elas de teor democrático ou não?

Como disse Hannah Arendt:

A sociedade tende a aceitar uma pessoa pelo que ela pretende ser, de sorte que um louco que finja ser um gênio sempre tem certa possibilidade de merecer crédito, pelo menos no início. Na sociedade moderna, com a sua falta de discernimento, essa tendência é ainda maior, de modo que uma pessoa que não apenas tem certas opiniões, mas as apresenta num tom de inabalável convicção, não perde facilmente o prestígio, não importa quantas vezes tenha sido demonstrado o seu erro. (ARENDR, Op. Cit., p. 355).

Ou seja, as aparências parecem contar com mais crédito do que a essência das pessoas. Basta haver uma boa articulação e um discurso agressivo e contundente para que a sociedade, pelo menos parte dela, ecoe absurdos como se fossem algo normal. A falta

de criticidade e de discernimento existentes hoje em dia propiciam o surgimento de “mitos”, por mais falsos que os mesmos sejam.

O passo seguinte foi a continuidade da leitura e discussão dos textos propostos, objetivando a realização da segunda redação, que serviria de parâmetro para avaliar se a percepção sobre a questão inicial proposta pela pesquisa era a mesma ou se houve alguma modificação. O número de alunos que redigiu a segunda redação refletiu o nível de desistência ao longo do trabalho. De um total de 21 alunos que redigiram a redação inicial, a redação final foi feita por apenas 5 alunos. Houve um crescente desinteresse de participação por parte dos alunos ao longo do avanço da pesquisa. Tal desinteresse pode ser atribuído a diversos fatores, tais como: temática política não ser do interesse da maioria; dificuldade de (re) elaborar conceitos; paralisações das atividades escolares por parte do Estado; problemas familiares, por exemplo.

Será feita a seguir a reprodução das redações feitas por alguns alunos, a fim de se estabelecer uma comparação entre os dois momentos redacionais da pesquisa.

### **1ª Redação – L. H. F. B.**

*Analisando a sociedade contemporânea atual, assim como a maneira que é influenciada, nota-se uma diversidade de aspectos provenientes de diversas culturas, entre eles, a inserção de democracia como elemento fundamental e moderador da sociedade.*

*A política assim como conhecemos hoje, surgiu-se pela necessidade de uma melhor administração econômica, todavia, ao colocar-se acima da maioria e impor suas vontades ao povo, reflete uma clara soberania que muitas vezes são voltadas para benefício próprio. Daí surge a democracia, voltada para os interesses da sociedade e tendo direito de escolher seus representantes.*

*Embora a política apresente-se como essencial nos dias de hoje, é inevitável o predomínio da corrupção, ato que é comitantemente acarretado pelo desvio de verbas públicas para benefício próprio, gerando na maioria das vezes grande indignação na sociedade.*

*Ainda que a política gere controle à administração econômica do povo, é necessário constantemente, a opinião pública para favorecer um bem coletivo. Logo, a implementação de assembleias com o intuito de debater o interesse da sociedade seria de enorme utilidade.*

**2ª redação – L. H. F. B.**

*Política é um conceito subjetivo ao qual se dá à práticas morais, realizadas por uma pessoa e/ou um grupo de pessoas em prol da melhoria de diversos aspectos da sociedade. Contudo, existe uma visão distorcida quanto a alguns ideais divulgados pela mídia, que em sua maioria, exercem a política como forma de ascensão social, buscando fins lucrativos para a obtenção de poder.*

*Todo e qualquer estado necessita de uma administração, seja ela voltada à democracia ou não. É necessário uma regulamentação política para que a sociedade se mantenha em equilíbrio e coopere com o desenvolvimento do país.*

*A democracia é o método de governo atual no qual o representante majoritário é escolhido pelo povo para que posteriormente os interesses públicos sejam atingidos em benefício coletivo.*

**1ª redação – L. E. R. S.**

*A política da atualidade, a cada dia que se passa as pessoas veem a importância desse regime de governança em que engloba a democracia, ou seja, um poder pertencente ao povo.*

*Na política as opiniões prontas influenciam muito na democracia tanto nas decisões políticas quanto em igualdade que é um processo que mobiliza bastante a população de um estado ou nação.*

*O processo de negociação política também é um assunto bastante abordado durante um regime político que às vezes provoca grandes críticas sociais, às vezes por não gerar o interesse da população.*

*No entanto, concluímos que a política e a democracia deve exigir cada vez mais a participação da população, para que haja um equilíbrio político e democrático vindo por parte da população.*

**2ª redação – L. E. R. S.**

*A política é uma governança e também uma arte de discutir interesses e decisões políticas de maneira compatibilizada.*

*Dentro da política também tem como principal regime a democracia, ou seja, um poder pertencente ao povo, de modo que todos os cidadãos devem participar das decisões políticas diretamente e em igualdade.*

*Na política as pessoas consomem muita opinião pronta, o que acaba fazendo com que as pessoas deixem de fazer parte do regime democrático.*

*Portanto as pessoas deviam deixar de consumir opinião pronta e fazer assim a diferença na política, fazendo com que a população seja presente cada vez mais na política.*

A primeira impressão que se tem, após a leitura comparativa das redações inicial e final, não é muito animadora. Houve uma evolução no pensamento político, porém não se percebe um foco pautado nas ideias autoritárias e/ou reacionárias e/ou fascistas e/ou conservadoras e/ou totalitárias que se pretendia verificar. Tal presença só se verificou ao nível da discussão oral, o que pode estar relacionado às dificuldades de produção textuais e gramaticais, apresentadas pela maioria dos alunos.

Cabe aqui ressaltar que os discentes não podem ser responsabilizados pelo despreparo apresentado na elaboração de seus textos redacionais. As falhas existentes no sistema educacional brasileiro contribuem de forma decisiva para se explicar o atual estado da Educação brasileira, em especial da rede pública.

Percebe-se nos textos uma visão da importância da atividade política para o conjunto da sociedade, seja em função da organização econômica, seja em função de aspectos morais. A política também é vista como uma forma de ascensão social e, ao mesmo tempo, como elemento facilitador da resolução de problemas sociais. Por exemplo: “*Política é um conceito subjetivo ao qual se dá à práticas morais, realizadas por uma pessoa e/ou um grupo de pessoas em prol da melhoria de diversos aspectos da sociedade*”. (2ª redação – L. H. F. B.).

A corrupção também foi lembrada: “*A política assim como conhecemos hoje, surgiu-se pela necessidade de uma melhor administração econômica, todavia, ao colocar-se acima da maioria e impor suas vontades ao povo, reflete uma clara soberania que muitas vezes são voltadas para benefício próprio.*” (1ª redação – L. H. F. B.)

Desde o início do curso de mestrado a grande inquietação do autor ligava-se ao clima de disputa radical entre campos políticos opostos, daqui em diante denominados Direita e Esquerda. Aspecto este indicado por Norberto Bobbio:

“Num universo conflitual como o da política, que exige continuamente a ideia do jogo das partes e do empenho para derrotar o adversário, a divisão do universo em dois hemisférios não é uma simplificação, mas uma fiel representação da realidade.” (BOBBIO, 2011, p. 11)

Há uma polarização clara entre Direita e Esquerda nos dias de hoje, que representam, cada qual, uma determinada visão de mundo e um determinado conjunto de interesses de classe, opondo grupos sociais antagônicos e, a partir dessa oposição, gerando a luta de classes.

Nos dias atuais ainda seria válido utilizar tais termos? Para Bobbio, o uso de tais termos, esquerda e direita, continua válido.

“A diferença entre direita e esquerda não se manifesta sob a forma de tensão entre uma igualdade de direita e uma igualdade de esquerda, mas com base no diverso modo em que é concebida, respectivamente pela direita e pela esquerda, a relação entre igualdade e desigualdade”. (BOBBIO, 2011, p.23).

Para Bobbio, a defesa da igualdade se relaciona com a Esquerda, enquanto que a reafirmação da desigualdade, por sua vez, está relacionada com a Direita. A esquerda tem uma visão igualitarista, enquanto que a direita se posiciona de forma individualista.

A constatação pessoal da ascensão de ideias inicialmente qualificadas pelo autor, de forma genérica, de fascistas, gerou a inquietação que moveu, ao longo do curso, a pesquisa. Estariam tais ideias presentes entre os alunos? Como se poderia fazer tal constatação? Como proceder a uma investigação científica relacionada a esta problematização?

A utilização da técnica do grupo focal se mostrou de extrema relevância, já que os alunos se expressam de forma bem mais fluente e articulada em uma discussão oral, pois a maioria dos alunos tem uma certa dificuldade no que diz respeito à comunicação escrita. O grupo focal propicia um ambiente mais natural para a entrevista, pois os participantes levam em consideração a opinião dos outros para formular a sua própria opinião. A interação proporcionada por um grupo focal, onde os participantes compartilham ideias e lidam com as divergências surgidas com o debate, é mais natural e produtiva, em alguns aspectos, do que a entrevista individual. O grupo focal permite ao entrevistador observar a interação entre os participantes, que manifestam ou uma opinião coletiva ou então se subdividem em grupos com ideias antagônicas.

Ao analisarem a importância do grupo focal, os autores Alysson André Régis de Oliveira, Carlos Alberto Pereira Leite Filho e Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, chegaram à seguinte conclusão em relação a aspectos relacionados à utilização da técnica do grupo focal:

“(...) o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando unicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa "compreensão", por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas. A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. ” (Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf> . Acessado em 15 de abril de 2021, p. 1 e 2).

Ou seja, a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa se dá de forma plena, gerando, em conjunto, a construção do conhecimento, baseado nas experiências e vivências do grupo, verbalizadas durante as discussões. Há uma interação extremamente ativa entre os membros do grupo, permitindo uma melhor compreensão dos assuntos tratados.

As pesquisas que utilizam a técnica do grupo focal se orientam por um guia que o moderador, antecipadamente, elabora. Porém o guia em questão não é fator limitador, muito menos tem que ser seguido rigidamente, de forma obrigatória. Temas correlatos podem surgir ao longo da discussão. O grupo focal gera uma maior diversidade e profundidade de respostas: essa é outra vantagem da utilização do método.

A figura do moderador é fundamental para o sucesso da técnica. Cabe a ele a condução do processo, a administração do diálogo, fazendo com que os participantes se sintam à vontade para expressarem opiniões, sentimentos e ideias. Deve o moderador evitar que alguns participantes acabem por monopolizar a conversa, que qualquer participante se sinta intimidado ou agredido, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Reunir os alunos em pequenos grupos, ler e discutir com os mesmos textos, estimulá-los ao confronto de ideias e instá-los a produzir um texto sobre o tema abordado pode ser algo extremamente produtivo. Contudo não foi essa a realidade alcançada, em

sua plenitude, com os alunos envolvidos na pesquisa. Alguns viram na participação uma oportunidade de se ausentarem da sala de aula, não se envolvendo verdadeiramente na atividade. Outros demonstraram interesse, participando ativamente. Outros tiveram uma dificuldade maior de entendimento, apesar de alguns textos selecionados serem extremamente diretos e claros.

A utilização de película cinematográfica como ferramenta de apoio e complementação pedagógica é um recurso didático atual e de enorme importância, já que as atuais gerações de estudantes preferem a forma visual pronta e acabada proporcionada pelo filme. Para que elaborar imagens mentalmente se elas podem vir prontas: essa parece ser a ideia mais comum entre as novas gerações.

Por fim, a comparação das redações, ao término da pesquisa, proporciona, de acordo com nossa visão, aferir se os objetivos propostos foram alcançados.

Os passos seguidos pelo autor no decorrer do trabalho de pesquisa estão explicitados a seguir. Esperávamos obter um resultado satisfatório, que contemplasse nossa expectativa. Porém, apesar do rigor da pesquisa e de seu embasamento teórico, o objetivo não foi plenamente alcançado. Os motivos para isso não estão, para o autor, elucidados de todo. Alguns podem ser apontados, como o desencanto quase que generalizado entre os jovens acerca da política e de seus meandros; deficiências do próprio sistema de ensino; falhas metodológicas da pesquisa, entre outros.

Foi elaborado um roteiro de pesquisa pelo autor (Apêndice C), seguido ao longo do trabalho, onde se propunha um passo a passo para se atingir os objetivos desejados. Havia também, na elaboração desse roteiro, a pretensão do autor de que o mesmo servisse de norteador para que outros Profissionais de História pudessem, por sua vez, verificar a presença ou não de ideias ditas autoritárias e/ou totalitárias e/ou fascistas e/ou conservadoras entre seus alunos. Tal roteiro está colocado nos anexos deste trabalho.

A fim de proporcionar ao Professor de História uma base sólida para desenvolver seu trabalho junto aos alunos, apresentamos a seguir algumas conceituações fundamentais para se embasar a questão proposta, qual seja, verificar a incidência de ideias não democráticas entre estudantes de ensino médio.

Tais conceitos serão trabalhados de acordo com a perspectiva dos autores citados nesse trabalho.

## 2.2. A construção do conhecimento

Pretende-se aqui discutir brevemente alguns dos conceitos fundamentais que nortearam esta pesquisa, sem os quais seria impossível, para o autor, tentar alcançar os objetivos propostos.

Nos utilizaremos de autores diversos, apresentados ao longo do trabalho, para tentar aprofundar os norteamentos para a análise.

Que fique claro que não há a pretensão de esgotar os assuntos: apenas pensou-se em fornecer os subsídios básicos para a discussão.

Partiremos do conceito de regimes totalitários, tal como apresentado por Hannah Arendt.

## 2.3. Totalitarismo

Arendt (1998), ao analisar o Totalitarismo, tenta por meio do texto "Ideologia e terror: Uma nova forma de governo", compreender o regime, perceber a forma como ele se apresenta e diferenciá-lo dos demais regimes autoritários. O texto constitui o capítulo 4 da Parte III da obra *Origens do Totalitarismo*, editada pela primeira vez em 1951. Para a autora, o totalitarismo, como partido único, onde não há possibilidade de qualquer concorrência ou oposição, acaba por promover uma manipulação das massas, substituindo o sistema partidário. O princípio do medo anula a esfera política: o terror paralisa, ao mesmo tempo, as discussões e a espontaneidade humanas, impedindo a transformação da sua realidade, dificultando sua própria condição de existência.

Para Hannah Arendt, o totalitarismo é o resultado da elevação de dois fenômenos distintos, mas intrínsecos: o **medo** e o **terror**. Ao se fundirem, esses dois elementos se potencializam e levam ao surgimento de um sistema extremamente burocrático, onde o Estado total transforma a coletividade em uma única massa, em um único corpo. Uma das marcas dos regimes totalitários é a **anulação da individualidade, substituída pela** promoção de uma sociedade que pensa de uma única maneira e que quer as mesmas coisas, apoiando, sem discordâncias, a atuação do líder totalitário.

Em lugar das fronteiras e dos canais de comunicação entre os homens individuais, constrói um cinturão de ferro que os cinge de tal forma que é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas... Pressionando os homens, uns contra os outros, o terror total destrói o espaço entre eles. (ARENDR, 1998, p. 518)

Para Arendt, o totalitarismo se relaciona com o surgimento de estruturas de poder que se voltam para uma forma total de dominação, que não se detêm diante de nada, nem mesmo ao se propor a tarefa monstruosa de eliminar populações inteiras, apenas para ver triunfar ideias abstratas e/ou crenças na superioridade de raças e de ideologias.

De onde veio o Totalitarismo? De acordo com Arendt (1998),

Os governos totalitários do nosso tempo evoluíram a partir de sistemas unipartidários; sempre que estes se tornaram realmente totalitários, passavam a operar segundo um sistema de valores tão radicalmente diferentes de todos os outros que nenhuma das nossas tradicionais categorias utilitárias - legais, morais, lógicas ou de bom senso - podia mais nos ajudar a aceitar, julgar ou prever o seu curso de ação (p. 512).

Arendt mostra-nos que o totalitarismo pretende ser uma resposta aos conflitos tradicionais da política, e mais precisamente das leis positivas, e uma resposta efetiva à experiência fundamental que provocou a sua emergência, qual seja, a Primeira Guerra Mundial e as políticas econômicas ineficazes do período.

#### **2.4. Democracia**

Outro conceito fundamental a ser trabalhado e ressignificado pelos docentes de História em parceria com seus alunos é o de democracia.

O ponto de partida sugerido seria o século V a.C., o período do apogeu da Democracia ateniense. O autor indicado é Fustel de Coulanges, autor do clássico *A Cidade Antiga*. No Livro IV, Capítulo XI, o autor detalha a organização dos magistrados de Atenas, suas atribuições, seus deveres e a possibilidade de, por voto popular, o mesmo ser destituído. Além disso, destaca o autor o papel dos cidadãos dentro desse regime.

Vejamos partes do que diz Coulanges sobre a Atenas democrática:

Atenas contava número muito considerável de magistrados. Em primeiro lugar, conservara todos os da época precedente, tais como o arconte, que continuava a dar o seu nome ao ano e a velar pela perpetuidade dos cultos domésticos, o rei, que realizava os sacrifícios, o polemarcha, que figurava como chefe do exército e julgava os estrangeiros e os seis tismótetas, que se julga terem administrado a justiça, mas, na realidade, nada mais faziam do que presidir aos júris importantes; tinha ainda os dez ieropoioi que consultavam os oráculos e faziam alguns sacrifícios; os parasitoi que acompanhavam o arconte e o rei nas cerimónias, os dez atlótetas, que estavam quatro anos em exercício para prepararem a festa de Atenas, e, finalmente, os prítanes, que, em número de cinquenta, estavam reunidos em permanência a vigiar pela manutenção do fogo público e pela continuação dos repastos sagrados (...) (Coulanges, 2008, p. 296 e 297).

Coulanges detalha a organização política anterior de Atenas para demonstrar a complexidade da estrutura política existente, que precedeu o regime democrático, e as novas estruturas criadas a partir da reforma de Clístenes.

(...) Vinham, em seguida, os magistrados especialmente criados pela democracia, que não eram sacerdotes e velavam pelos interesses materiais da cidade. Primeiro, os dez estrategos que se ocupavam dos negócios da guerra e da política; depois, os dez astínomos tendo o cuidado da polícia, Os dez agorónomos vigiando os mercados da urbe e do Pireu; os quinze metrónomos verificando os pesos e as medidas; os dez guardas do tesouro; os dez recebedores dos impostos; e os onze encarregados da execução das sentenças (Coulanges, 2008, pp. 296 e 297).

Percebe-se claramente a intrincada estrutura organizacional criada pelos atenienses a partir das reformas de Clístenes que resultaram na criação do regime democrático.

O papel desempenhado pelos cidadãos era primordial para o bom funcionamento do regime democrático, senão fundamental. Os cidadãos eram instados a participar cotidianamente da vida pública; sem isto, a democracia estaria fadada a fracassar.

O cidadão, como o funcionário público de nossos dias, pertencia inteiramente ao Estado. Dava-lhe seu sangue na guerra, seu tempo na paz. Não era livre de deixar de lado os negócios públicos para se dedicar com mais cuidado aos negócios particulares. Antes, devia negligenciar a estes para trabalhar em proveito da cidade. Os homens passavam a vida a se governar. A democracia não podia durar senão sob a condição do trabalho incessante de todos os cidadãos. Por pouco que o zelo se afrouxasse, ela devia ou perecer ou se corromper. (Coulanges, 2008, p. 303).

Já o italiano Norberto Bobbio, em seu *Dicionário de Política* (1998), inicia o verbete democracia explanando sobre as três teorias principais acerca do tema, desde a Antiguidade até os tempos modernos.

a) a teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem "romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo genuinamente popular é chamado, em vez de Democracia, de república. (BOBBIO, p. 319 e 320).

As teorias diferenciam nitidamente a ideia de democracia em cada um dos períodos abordados, possibilitando uma comparação clara acerca do entendimento do

regime democrático ao longo do processo histórico. A seguir, Bobbio aborda a temática a partir do século XIX, confrontando a ideia de democracia com as teorias Liberal e Socialista, salientando que o regime democrático não exclui nem um nem outro. Pode-se falar tanto em Liberalismo democrático quanto em Socialismo democrático.

(...) por Democracia se foi entendendo um método ou um conjunto de regras de procedimento para a constituição de Governo e para a formação das decisões políticas (ou seja das decisões que abrangem a toda a comunidade) mais do que uma determinada ideologia. A Democracia é compatível, de um lado, com doutrinas de diverso conteúdo ideológico, e por outro lado, com uma teoria, que em algumas das suas expressões e certamente em sua motivação inicial teve um conteúdo nitidamente antidemocrático, precisamente porque veio sempre assumindo um significado essencialmente comportamental e não substancial, mesmo se a aceitação destas regras e não de outras pressuponha uma orientação favorável para certos valores, que são normalmente considerados característicos do ideal democrático, como o da solução pacífica dos conflitos sociais, da eliminação da violência institucional no limite do possível, do frequente revezamento da classe política, da tolerância e assim por diante. (BOBBIO, 1998, p. 326).

Independentemente da ideologia, observamos a existência de um entendimento acerca do que seria o regime democrático. De acordo com o autor, é possível elencar uma série de características ligadas aos regimes democráticos contemporâneos, entre as quais podemos apontar:

1) o órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau; 2) junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas); 3) todos os cidadãos que tenham atingido a maioria, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores; 4) todos os eleitores devem ter voto igual; 5) todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional; 6) devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condição de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada); 7) tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre; 8) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições; 9) o órgão do Governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez, eleito pelo povo. (BOBBIO, 1998, p. 327).

Tais características são, de acordo com o autor, fundamentais para que a ocorrência de um regime democrático possa ser verificada em nossos dias. É um conjunto básico de regramentos, sem os quais a ideia de democracia, e sua existência, correm risco.

Salienta o autor em seu texto que tais regras não dizem respeito ao que se deve decidir, mas sim como se deve proceder para se chegar a uma decisão política de caráter democrático. Mais: deve-se excluir do que decidir qualquer elemento que anule, sob quaisquer aspectos, alguma das regras anteriores citadas.

## **2.5. Consciência Histórica**

Outro conceito fundamental a ser dominado e ressignificado pelo profissional de História em sala de aula é o de consciência histórica. E não podemos dissociar da consciência histórica o aprendizado histórico. Para tanto, iremos nos valer das ideias e definições propostas por Jorn Rüsen.

De acordo com o mesmo, a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história.

Ela é, então, “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57)

Rüsen sistematizou a consciência histórica em quatro diferentes categorias, tais como colocadas a seguir: Consciência Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética, considerando que, através delas, o homem desenvolve suas argumentações na vida prática.

Tabela 11 - Os quatro tipos de Consciência Histórica de acordo com Jörn Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variiedades de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios de problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role playing	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – role playing	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relações com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistema de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

(RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 63)

Quando a consciência histórica se apresenta como o objeto mais importante dentro de uma didática de ensino de História, algumas teorias relativas ao aprendizado histórico podem ser aplicadas com sucesso. Com a consciência histórica, o aprendizado histórico, em que nível for, se realiza.

A História se torna inteligível, palpável, ligada diretamente ao cotidiano. Se estabelecem processos mentais ou atividades de consciência que ligam o aprendizado histórico à História.

Nestes processos o aprendizado histórico se realiza. Tais processos ainda não foram devidamente analisados e explicitados; porém, os pormenores da consciência histórica já foram objeto de análise pelo próprio Rüsen, como se observa na leitura da tabela anterior (Os quatro tipos de Consciência Histórica de acordo com Jorn Rüsen).

Para Rüsen, as operações de análise, de julgamento de mérito e de valorização podem se generalizar, se tornando bases para a experiência, interpretação e orientação.

Neste ponto vemos a importância da narrativa histórica.

A narrativa histórica, advinda da consciência e do aprendizado, permite a construção de um sentido sobre a experiência do tempo dentro de uma didática de História.

Podemos compreender o aprendizado histórico como “(...) um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. (BARCA, 2010, p. 43).

Então, em princípio, a narrativa histórica pode ser considerada como aprendizado, na medida em que ela servirá para orientar a vida prática humana, dentro da perspectiva relacionada ao passado, presente e futuro. Rüsen denomina tal atributo de “competência narrativa”.

O processo que leva ao aprendizado histórico está diretamente relacionado a ações relevantes tomadas ou sofridas por indivíduos no presente. Tais ações são questionadoras com respeito ao passado. Passado esse que exerce fascínio sobre nós.

Dentro de tal perspectiva, somente quando a História não seja entendida apenas como uma simples aquisição de certos conhecimentos sobre o passado, mas sim surja da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao passado, é que ela, a História, irá se tornar um fator de determinação cultural da vida prática humana.

Outro autor que se destaca no conjunto deste trabalho é o francês René Remond, aqui lembrado pelos seus estudos sobre a cultura política.

## **2.6. Cultura Política**

A ideia de cultura política surgiu ainda no século XIX, através de escritores como Alexis de Tocqueville. Ao longo do Oitocentos a cultura política se ligava basicamente aos registros estatais: tratados, documentos, cartas. Somente a partir das décadas de 1950 e 1960, a partir dos estudos dos norte americanos Gabriel Almond e Sydnei Verba, é que começou a ocorrer uma mudança gradativa, mas substancial, no conceito e na importância

da cultura política, a partir em especial da publicação da obra *A Cultura Cívica*, em 1963; nos anos 1970, a cultura política ganha novos enfoque e destaque com os *Annales* e, em especial, com a obra de René Remond.

A mudança de foco da cultura política fica clara em Remond: “Ater-se ao estudo do Estado como se ele encontrasse em si mesmo o seu princípio e a sua razão de ser é portanto deter-se na aparência das coisas”. (REMOND, p. 20)

O conceito de cultura política inclui vários dos aspectos que compõem uma sociedade e tem a ver com como nos comportamos em relação às instituições e mecanismos que existem, como por exemplo: a afinidade da população de um país com as formas de governo, como o povo enxerga seus líderes (fortes, fracos, confiáveis ou não...) e o militarismo, se aquela população vê a democracia como benéfica ou não para a economia do país, o quanto separam a igreja do Estado...

“O que se chama às vezes de cultura política, e que resume a singularidade do comportamento de um povo, não é um elemento entre outros da paisagem política; é um poderoso revelador do *ethos* de uma nação e do gênio de um povo”. (REMOND, 2003, p. 450)

Para Remond, as massas são o objeto central de estudo da cultura política, permitindo também uma explicação culturalista da vida social.

E como andaria a cultura política no Brasil? Uma das fontes de dados existente é o *Latinobarómetro*, uma pesquisa anual de opinião pública que envolve cerca de 20.000 entrevistas em 18 países da América Latina, representando mais de 600 milhões de pessoas. Observa o desenvolvimento de democracias, economias e sociedades, utilizando indicadores de atitude, opinião e comportamento.

De acordo com os dados coletados em 2019, apenas 32% dos brasileiros preferem a democracia a qualquer outra forma de governo, sendo que 55% dos brasileiros não se importariam de viver em um governo não democrático se este resolvesse os problemas econômicos do país.

Há uma descrença generalizada nos partidos políticos e na política em si: somente 13% da população se sente representada pelo Congresso Nacional, e apenas 9% dos brasileiros acreditam que os governantes atuam em benefício de todo o povo.

Quase a mesma porcentagem de brasileiros se declaram de direita (24% da população) e de esquerda (23%). A maior porcentagem fica com o centro, que abrange 38% da população, ainda de acordo com o *Latinobarómetro*.

Já o instituto Pew Research Center, dos Estados Unidos, detectou uma baixa participação política da população brasileira: menos da metade dos brasileiros (42%)

acompanha com alguma regularidade os acontecimentos relacionados ao governo e à política nacional.

Ainda de acordo com o instituto estadunidense, 63% dos brasileiros concordam que o governo não deve promover valores religiosos, embora 55% dos brasileiros concordem que líderes religiosos devem ter alguma ou grande influência na vida do país.

Finalmente, de acordo com o TSE (Tribunal Superior Eleitoral), apenas 11% dos eleitores brasileiros estão filiados a algum partido político brasileiro.

Esperamos que os conceitos aqui aprofundados e os dados expostos possibilitem ao profissional de História se guiar no sentido de construir, junto aos seus docentes, um conhecimento prático, que envolva a todos e possibilite o despertar de uma consciência histórica, crítica e participativa.

## CAPÍTULO 3: Práticas Pedagógicas e a Produção do Conhecimento

### Geração Coca Cola

Quando nascemos fomos programados  
A receber o que vocês nos empurraram  
Com os enlatados dos U.S.A., de nove as seis

Desde pequenos nós comemos lixo  
Comercial e industrial  
Mas agora chegou nossa vez  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola

(Renato Russo)

Muitas vezes o Professor utiliza, em sala de aula, termos de uso corrente em História, tais como alienação, luta de classes, materialismo histórico, burguesia, entre outros, partindo do pressuposto que os alunos têm um entendimento claro sobre os mesmos. Isso pode não corresponder à realidade.

Tais termos podem escapar à capacidade de compreensão dos alunos, que, assim, não conseguem estabelecer conexões e reflexões entre os fatos estudados e o ferramental teórico utilizado na análise dos mesmos. Cria-se, assim, uma espécie de “impasse comunicativo” entre o Professor e os alunos.

Sugerimos, a partir deste ponto, nosso **produto pedagógico** (ou propositura didática): a elaboração, por parte dos alunos e com a ajuda do Professor, de um caderno de conceitos.

O único material extra necessário para a feitura desse caderno, que será elaborado ao longo de todo o ano letivo, é a aquisição de um caderno específico para esta atividade de História. Cada aluno pode decorar seu caderno da forma que quiser, de preferência com desenhos e/ou colagens que digam respeito aos conceitos que constarão no caderno, o que pode promover a interdisciplinaridade com a Educação Artística e a Geografia, por exemplo.

Os termos desconhecidos e/ou incompreendidos pelos alunos devem ser anotados a cada atividade com textos didáticos realizada. O Professor deve pausar a leitura quando acreditar que um determinado conceito deva ser discutido de imediato.

Cada aluno fará a anotação dos conceitos e dos significados dos mesmos em seu próprio caderno, o que servirá de suporte constante ao longo do ano para se avançar na construção do conhecimento, da cultura política e da consciência histórica.

Caberá ao Professor determinar uma pontuação relativa à confecção do caderno no decorrer do bimestre; além disso, o próprio interesse demonstrado pelo aluno na elaboração do seu dicionário servirá de auxílio para se determinar a nota final bimestral do educando.

Será visível, com a realização de tal atividade, a melhoria da capacidade interpretativa, reflexiva e crítica dos alunos ao desenvolverem atividades no campo da História. As outras disciplinas escolares também serão beneficiadas. E tal melhoria se refletirá na aquisição de uma maior consciência histórica, de uma maior criticidade.

Adquirir consciência histórica e crítica é um passo fundamental para se iniciar o processo de autoconhecimento e libertação social tão apregoado por autores como Saviani (2012, p. 55): *“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”*. Mudar a si mesmo, para depois mudar a realidade à sua volta.

Sugere-se também que os profissionais de História elaborem, por sua vez, guias próprios de trabalho junto aos seus docentes, tendo como ponto de partida algumas reflexões dos principais autores citados ao longo deste texto.

Tais reflexões servirão aqui como ponto de partida para o profissional de História elaborar suas próprias definições e conceitos, de preferência em parceria com seus alunos (as), objetivando a construção do conhecimento em conjunto.

Não temos a pretensão de “engessar” o Professor a tais conceitos e autores; eles apenas são aqui citados e trabalhados pelo fato de terem servido de base para o desenvolvimento do presente trabalho.

Na epígrafe deste trabalho, a filósofa Hannah Arendt foi citada. Citação esta que se encaixa perfeitamente na atual situação vivida pelo país. Não nos custa repetí-la: *“Vivemos tempos sombrios, onde as piores pessoas perderam o medo e as melhores perderam a esperança”*.

Acredita-se que é neste contexto que se torna fundamental e necessário o ensino de História; afinal, é a partir dele que se constrói a consciência histórica e crítica necessária para o indivíduo se conhecer e se inserir no mundo em que vive.

O ensino de História é também uma forma de linguagem e expressão comunicativa cheia de significados, sentidos, códigos e valores indispensáveis para a formação dos seres humanos. “O processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

Neste sentido, o ensino de História deve ser construído e desenvolvido numa perspectiva cultural, em conformidade à realidade dos alunos para que lhes sejam ofertadas possibilidades de novas experiências sistematizadas de conhecimentos críticos e práticos.

Diversas metodologias podem ser empregadas no trato com os alunos a fim de se obter esta construção do conhecimento anteriormente citada. Sugerimos aqui algumas delas, que podem surtir os efeitos desejados pelo profissional de História no seu dia a dia escolar.

### **3.1. Seminários**

Na maior parte das vezes o que se observa na realização de um seminário é algo desconexo, meio sem sentido, como se fosse apenas uma nova forma de “aula expositiva” onde cada aluno lê a parte que lhe coube no trabalho, sem estabelecer relações e/ou conexões com as outras partes e/ou com os conceitos trabalhados pelo Professor que geraram a atividade do seminário. A condição *sine qua non* para se atingir os resultados esperados pela atividade, qual seja, a participação de todos os sujeitos, não é atendida.

No dizer de Newton Cezar Balzan, “(...) na maioria dos casos, o que se apresenta como sendo produto de reflexão e ação do grupo, na realidade não passa de resultado da atividade de um único sujeito, ou da soma das partes elaboradas isoladamente por vários indivíduos” (BALZAN, 1995, p. 292).

Não há uma real interação entre o grupo e o restante dos alunos, que assistem passivos a uma “apresentação” desconexa, que não lhes desperta interesse. É apenas e tão somente uma fala, desprovida, para a maioria, de significado e importância.

Para o autor é uma falácia pensar que “agrupar fisicamente indivíduos é condição suficiente para realização de trabalho escolar em grupos psicológicos” (BALZAN, 1995, p. 292).

“Esquece-se de que o grupo precisa de uma situação problema, de um roteiro para discussão e de diferentes tipos de estimulação por parte do professor, para que a coesão se torne possível, isto é, a fim de que realmente exista um grupo e não somente indivíduos fisicamente próximos (BALZAN, 1995, p. 292).”

Para Balzan, realizar um seminário requer a participação de todos os sujeitos envolvidos e ao longo das várias etapas do trabalho que, para o autor, são as seguintes: planejamento, execução e avaliação.

Tem que haver engajamento geral, participação ativa e um roteiro pré-determinado para que a atividade atinja os objetivos propostos. Sem o envolvimento pleno dos alunos não se pode esperar muito da realização de tal atividade.

### **3.2. Grupo Focal**

De acordo com a autora Bernadete Angelina Gatti, quando utilizamos a técnica do grupo focal “(...) há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. (GATTI, 2005, p. 9)

Ao utilizarmos o grupo focal como uma técnica para se coletar dados, é fundamental percebermos que ele é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições, tal como explicitou Gatti (2005).

O sujeito, construtor do conhecimento, sofre influência do meio social. Assim, devemos buscar o entendimento acerca do “como” e do “porque” pensa, buscando, dessa forma, compreendê-lo em um sentido mais amplo, ou seja, enquanto parte integrante e ativa do seu grupo social, construtor da sua História.

Nessa técnica, o papel do moderador é de suma importância, pois é dele a responsabilidade por encaminhar e direcionar as discussões, bem como incentivar a participação de todos os membros do grupo nos debates. O aprofundamento das discussões, guiadas pelo moderador, pode possibilitar a revelação de novos olhares e de novos aspectos relativos ao tema.

No dizer de Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

### 3.3. Produção de textos

A construção de textos por parte dos alunos é uma atividade de suma importância para praticamente todas as disciplinas, pois o ato de criar textos e ilustrações por parte dos alunos é um fator de motivação para os mesmos, além de favorecer a interdisciplinaridade, desenvolver a escrita e a coordenação motora.

Existem diversas maneiras de se propor atividades ligadas à produção de textos em sala de aula. Tudo vai depender do (s) assunto (s) a ser (em) abordado (s) e dos materiais disponíveis na unidade escolar.

Há uma grande quantidade de formas de se trabalhar a produção de textos em sala de aula com os alunos. Elencaremos a seguir algumas das possibilidades que se apresentam para o profissional de História para a realização de tal atividade junto aos seus docentes.

- Trabalho de confecção de história em quadrinhos, começando pela elaboração de um roteiro básico. À guisa de exemplo criamos um roteiro relativo ao regime democrático antigo e ao atual.

#### **“A DEMOCRACIA: DE ATENAS PRA VOCÊ”**

Estamos em Atenas. Século V a.C. Um grupo de jovens anda pelas ruas do centro da cidade. Todos falam ao mesmo tempo, porém algumas vozes se destacam mais do que as outras, seja pelo volume, seja pela quantidade de palavras, seja pela importância da fala.

Entre eles podemos identificar alguns: Filipe, filho de um soldado ateniense; Alexandre, cujo pai era comerciante; Helena, sobrinha de Péricles, o governante da cidade; Pitágoras, aprendiz de filósofo; e Orfeu, que sonhava o tempo todo com teatro e música.

Os cinco já estavam discutindo a um bom tempo sobre as novidades da política ateniense, iniciadas com Clístenes, naquilo que ficou sendo chamado de Democracia, ou seja, o governo dos Demos.

Palavras novas se incorporaram ao vocabulário local: ISONOMIA, ISEGORIA, ISOCRACIA, CIDADÃO, OSTRACISMO, MISTOFORIA.

FILIFE: Saibam que eu acho certo retirar da vida pública o mal político! Viva o ostracismo!

ALEXANDRE: Concordo! Mas não podemos permitir que ele seja usado a toda hora, contra qualquer um, para beneficiar um ou outro grupo político! Temos que ter cuidado!

PITÁGORAS: Os cidadãos não permitirão isso!

HELENA: Cidadãos? Ridículo! Só porque sou mulher não posso participar das decisões!

ORFEU: O mundo é dos homens, Helena!

HELENA: Cale sua boca! O mundo é dos vivos, independente se homem ou mulher!

ALEXANDRE: Vai defender a isonomia entre os sexos? É isso?

HELENA: Por que não? Algum problema em considerar homens e mulheres iguais?

FILIFE: Mas eles não são, Helena! Todos sabem que os homens são superiores, que eles mandam e as mulheres obedecem. E caladas!

HELENA: Então eu não posso ter minha voz ouvida por conta do meu sexo? Isso é ultrajante!!! Todos têm que ter direito à fala! Não apenas os homens, os “cidadãos”!!!

ALEXANDRE: Vai querer também um cargo público, Helena? Kkkkkkkkk!

HELENA: E não poderia? Qual o problema?

ORFEU: Coitado do homem que a possuir...

HELENA: E eu sou por acaso uma coisa, um objeto para que alguém me possua? Não diga bobagens!!!

FILIFE: Não adianta discutir com ela! Pura perda de tempo. Ela sabe que o mundo sempre foi assim, sempre vai ser! Ainda bem que a maioria das mulheres sabe qual é o seu lugar!

HELENA: Por Hera!!! Se tivesse uma adaga o mataria agora! Juro!

PITÁGORAS: Calma, amigos! Calma! Deixemos tais assuntos de lado. Proponho um brinde! Vamos tomar uma ânfora de vinho em minha casa, mas sem discussões! Deixemos a Assembleia discutir. Nós não! Concordam?

FILIFE: Proposta aceita! Helena, nos veremos depois. Deixe agora os homens. Vá para casa. Suas tarefas de mulher a esperam! Kkkkkk!

HELENA: Vocês são insuportáveis!!! Grrrrrr!

Estamos nos dias de hoje. Uma sala de aula em uma escola pública qualquer. Cinco jovens conversam durante o intervalo. Os nomes mudam, mas a essência da conversa é a mesma. Enzo, Laura, Rafael, Arthur e Pablo.

Eles estão discutindo os conceitos da democracia grega, tentando identificar sua permanência nos dias de hoje.

Isonomia? Isegoria? Isocracia? Mistoforia? Ostracismo? Que desgraça é essa?

ARTHUR: Meu velho arrumou um lance na Prefeitura. Graças a Deus! Tava desempregado a um tempão! Agora a coisa lá em casa melhora...

LAURA: Olha só: a gente pode comparar o salário do seu pai na Prefeitura com esse lance da Mistoforia! Não pode?

ENZO: Pode sim, ué! Tá ralando pra cidade, tá recebendo!!! Ah, “muleque”!

RAFAEL: Falou “Dona” Laura!!!

LAURA: Falei, falo e vou falar! Meu lugar de fala tá “on”!

PABLO: Isegoria???

ARTHUR: Mano! Que sacada doida! Mas é isso aí!

RAFAEL: Igualdade, mano! Igualdade!

ENZO: Todo mundo tem que ser tratado igual!!! É isonomia que fala?

LAURA: Lacrou, “véio”!!!

PABLO: Cara!!! Que doido!!! Esses lances da democracia grega bombam até hoje! Olha aí! Na nossa cara, irmão! Quebrando tudo!!!

ARTHUR: A gente tem que se ligar. Tem que “tá” consciente. A nossa História quem faz é “nóis”. A gente aproveita uns lances do passado, que outra galera viveu, até mesmo pra gente se situar, saber quem é. Mas o caminho tá aberto: “nóis” é que fazemos a estrada por onde “nóis” anda. Sacou?

TODOS: É isso aí!!! Tem que ter consciência!!!

- Criação de narrativas acerca de um determinado tema (reais ou fictícias).
- Elaboração de jornais murais, poemas, notícias, anúncios, entre outros.
- Interpretação de imagens com objetivo de contextualizá-las através de textos.
- Produção de livro.

Tais sugestões podem embasar o trabalho do profissional de História. Outras podem ser elaboradas e aplicadas. O fundamental é que os discentes, em seu cotidiano, sejam constantemente instigados a leitura, discussão e criação de textos.

De acordo com os autores Wagner Rodrigues Silva, Elcia Tavares e Luciana de Carvalho Barbalho Velez,

“(...) o uso da leitura e interpretação de textos e documentos é essencial para o entendimento dos processos históricos estudados, bem como a correlação destes com a sociedade em que os alunos estão inseridos, permitindo o desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo. Desta forma, é necessário desconstruir a ideia de que a História é uma disciplina “decorativa” e, portanto, enfadonha, para então proporcionar ao aluno o entendimento de que tal disciplina pode auxiliar a compreensão da realidade à sua volta”. (SILVA, Wagner Rodrigues et alii. Artigo publicado em Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (56.3): 885-911, set. / dez. 2017, p. 886).

A leitura e produção de textos abre as portas do conhecimento, instiga a curiosidade, libera a imaginação e contribui, de forma decisiva, para o autoconhecimento e para a inserção do sujeito histórico em seu meio social.

### **3.4. Interdisciplinaridade**

Vivemos em um mundo onde a fragmentação de saberes e conhecimentos se tornou algo corriqueiro. Especialistas cada vez mais especializados em áreas restritas do conhecimento proliferam-se em todos os cantos.

No ambiente escolar isso também ocorre, prejudicando um entendimento mais genérico e abrangente dos assuntos e temas que dizem respeito ao processo ensino e aprendizagem.

Como superar tal fragmentação? Um caminho que pode ser trilhado com segurança nesse sentido da superação é o da interdisciplinaridade.

Ao se promover a abordagem de temas contemporâneos que afetam, de alguma forma, a vida local e global, através de uma perspectiva transversal e integradora, cria-se uma nova proposta pedagógica. Como diz a própria BNCC:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p.12).

Dentro do ambiente escolar a colaboração contínua entre todos os saberes e vivências de Professores, alunos e comunidade escolar se constitui em experiência fundamental, necessária e enriquecedora não só para o corpo docente: toda a comunidade é beneficiada quando a interdisciplinaridade se torna efetiva na prática diária.

Um ponto crucial a ser superado na prática pedagógica e que compromete o processo de ensino e aprendizagem é a alienação, aqui entendida também como comodismo e/ou desprezo pela política, verificada em boa parte do corpo docente e, infelizmente, em parte do corpo discente.

Neste ponto é que se pode perceber a importância do Professor de História no processo de construção do conhecimento. Cabe a ele, Professor, buscar novas práticas pedagógicas para, juntamente com seus alunos, (re) construir novos e/ou antigos conhecimentos. Como disse Scheimer:

Na sociedade atual, percebemos a necessidade de um profissional atualizado e motivado para realizar uma nova prática educativa no ensino de História, que esteja apto a compreendê-la no seu fazer cotidiano, em que os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (SCHEIMER, 2010, p. 4).

O Professor de História, em função da revolução dos meios tecnológicos, tem que buscar novas práticas educativas que incorporem os novos meios de informação surgidos a partir dessa revolução tecnológica. Tanto para sua própria formação quanto para a (in) formação dos alunos, que, na maioria das vezes, acompanham as novidades tecnológicas numa velocidade bem maior daquela do Professor.

Esta revolução dos meios tecnológicos leva o Professor de História a sentir a necessidade de mudanças urgentes. E o que se pode apontar como estímulo para tais mudanças?

Existem causas externas e internas que estimulam a mudança na função do professor. Podemos citar como causas externas: mudanças na sociedade, revolução científica e mudanças na cultura de uma época. Como causas internas, podemos citar o esgotamento de teorias e modelos tradicionais, que levam a buscar novas alternativas, envolvimento dos alunos com os meios de comunicação e a exigência de salas de aulas que venham a contribuir com essa realidade. (SCHEIMER, 2010, p. 4)

Mudanças culturais e tecnológicas, novas teorias pedagógicas e um envolvimento cada vez maior dos alunos com os meios de comunicação e conhecimento. Novas realidades que se chocam com o comodismo, com as “zonas de conforto” em que vivem (e ainda vivem) boa parte dos Professores.

Caso o Professor se mantenha aferrado aos métodos e conteúdos tradicionais, ignorando os avanços e mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos, é de se esperar que o seu desempenho em sala de aula seja menosprezado e/ou ignorado pelos alunos, que vivem em um outro contexto daquele do profissional de ensino.

Quando ocorre a junção entre Professor e alunos motivados, os resultados obtidos são extremamente satisfatórios. Como disse Piletti:

Santo Tomás de Aquino disse que o professor está na mesma situação de um médico ou de um lavrador. O médico e o lavrador funcionam como agentes externos, pois a cura do doente ou o sucesso da plantação dependem da natureza do doente ou da qualidade do solo. Da mesma forma, o professor também é um agente externo. Ele colabora na aprendizagem do aluno, mas esta depende do próprio aluno. (PILETTI, 2004, p. 35).

Sigamos o que disse Tomás de Aquino. Que sejamos os agentes externos da mudança de nossos alunos e que eles, conscientes e críticos de seu lugar no mundo, possam empreender as mudanças necessárias para a construção de um mundo mais justo, humano e solidário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Volver a los diecisiete**

*Volver a los diecisiete  
Después de vivir un siglo  
Es como descifrar signos  
Sin ser sabio competente  
Volver a ser de repente  
Tan frágil como un segundo  
Volver a sentir profundo  
Como un niño frente a Dios  
Eso es lo que siento yo  
En este instante fecundo*

*Se va enredando, enredando  
Como en el muro la hiedra  
Y va brotando, brotando  
Como el musguito en la piedra  
Como el musguito en la piedra  
Ay sí sí sí*

(Violeta Parra)

Tentar compreender o porque de muitos jovens, alunos do Ensino Médio, tendiam a apresentarem ideias que poderiam ser qualificadas como reacionárias e/ou conservadoras e/ou totalitárias e/ou fascistas. Foi esta a motivação inicial que moveu o autor deste trabalho.

Depois de muito tempo afastado da vida acadêmica, dedicando-se ao magistério e a elaboração de livros didáticos e paradidáticos, eis que o autor estava, novamente, na posição de aluno.

Investigar se a tendência acima descrita entre os estudantes poderia ser constatada ou não, a partir de determinados autores e seus pressupostos teóricos, em uma escola (inicialmente da rede privada, mais tarde substituída por uma da rede pública) de ensino médio, localizada em uma cidade de médio porte do Estado do Tocantins, área tradicionalmente conservadora: eis a tarefa proposta.

Trabalhando conceitos como consciência histórica, cultura política, totalitarismo, fascismo, a partir das ideias de Jorn Rüsen, René Remond, Hannah Arendt e Norberto Bobbio, entre outros, buscou-se, inicialmente, investigar as origens socioeconômicas do

universo de alunos participantes da pesquisa, através da aplicação de um questionário elaborado pelo autor.

A intenção do autor era tentar entender o contexto social e econômico dos alunos participantes da pesquisa, além de, através da leitura conjunta e discussão de textos pré selecionados, verificar o grau de consciência histórica e de cultura política entre esses alunos.

De acordo com a classificação criada por Jorn Rüsen, qual seria o tipo de consciência histórica presente nestes indivíduos: a tradicional, a exemplar, a crítica ou a genética? Como seria possível aferi-la?

E a cultura política entre os mesmos? Ela estaria presente? Como verificar sua incidência ou não? Para tanto foram utilizados conceitos e ideias de René Remond, buscando-se o entendimento acerca dessa questão.

Ao final do trabalho, a que conclusões chegou o autor a respeito dos alunos?

Em primeiro lugar, a origem social e econômica dos alunos pesquisados não pode ser considerada determinante no que diz respeito à sua visão social e política. Seria simplista imaginar que, por pertencerem a estratos menos favorecidos da sociedade, tais alunos possuíssem maior ou menor consciência de classe e/ou maior ou menor visão da origem das desigualdades sociais.

Em grande parte, percebe-se a perpetuação das visões de mundo originárias do meio familiar e social, o que se enquadra na conceituação de consciência histórica tradicional tal como proposta por Jorn Rüsen. Repete-se um modelo cultural e de vida quase que de forma obrigatória, mantendo-se os mesmos modelos culturais e de vida comuns e válidos para todos, afirmando-se, assim, uma ordem preestabelecida.

Outro aspecto observado tem a ver com a cultura política presente no universo pesquisado, levando-se aí em consideração vários aspectos que ajudam a defini-la, como por exemplo, nosso comportamento em relação às instituições, o grau de afinidade entre a população e o governo do país, se consideramos a democracia como um regime válido e necessário, entre outros. Remond nos ensina que a cultura política ajuda a revelar o “(...) *ethos* de uma nação e do gênio de um povo”. (REMOND, 2003, p. 450). Sendo assim, pode-se constatar entre o universo pesquisado o descompromisso da maioria dos entrevistados em relação ao jogo político. Há um enorme desinteresse entre os jovens estudantes que fizeram parte da pesquisa no que diz respeito à defesa do estado democrático e de direito, já que a política é vista, pela maioria, como algo distante do seu cotidiano, que não interfere diretamente no seu dia a dia e nem sinaliza um futuro

diferente para eles daquele projetado pela sua origem social. Para a maioria, não interessa se o governo é democrático ou não, se respeita os direitos humanos ou não: é como se os mesmos não fizessem parte da política, não tivessem nada a ver com ela.

Apesar da elevada carga horária semanal da disciplina Língua Portuguesa, a maior parte dos alunos apresenta graves deficiências de escrita e de expressão, com o cometimento de erros graves de ortografia, morfossintaxe, pontuação e acentuação. Há uma grande dificuldade em se estabelecer raciocínios lógicos e lineares por parte dos alunos, incapazes, muitas vezes, de compreender conceitos básicos expressos em textos didáticos ou não, isto na perspectiva da erudição.

A reflexão crítica sobre si mesmo, seu grupo social e sua própria vida parece não ser ainda do cotidiano do ensino de História. Sabemos da nossa importância, enquanto profissionais da Educação, na construção coletiva do conhecimento; sabemos do potencial transformador de nossas ações; compreendemos nosso papel nas transformações sociais que possam vir a acontecer; mas até que ponto colaboramos, de forma efetiva, para que nossos alunos reconheçam em si mesmos sua potencialidade, sua força, sua História. Não estamos nos fazendo entender pelos nossos alunos? Estamos reproduzindo nossos condicionamentos de classe em sala de aula, mantendo-nos assim em uma posição de relativo distanciamento dos jovens com os quais trabalhamos? Onde está o “encantamento”?

Cumpra aqui esclarecer que os objetivos propostos não foram, infelizmente, plenamente alcançados. Percalços aconteceram ao longo do caminho, descritos ao longo do texto. A maior parcela de culpa cabe ao autor, evidentemente. Foi possível perceber entre alguns alunos pesquisados um grau considerável de consciência histórica e de cultura política.

A análise comparativa das redações feitas ao longo da pesquisa (início e final) permitiu verificar alguns avanços de alguns alunos, mas não se efetivaram avanços entre a maior parte daqueles que permaneceram no estudo ao longo de todo o processo. Apesar da diversidade de recursos metodológicos utilizados pelo autor.

Não podemos abdicar da luta pela democracia: é tarefa diária. E extremamente árdua. Não podemos permitir que ela, a democracia, seja negligenciada e nem subestimada. Em nenhum momento.

E o que vem a ser um sistema democrático? Assim definiu Norberto Bobbio tal sistema:

“(...) o que distingue o sistema democrático dos sistemas não democráticos é um conjunto de regras do jogo. Mais precisamente, o que distingue um sistema democrático não é apenas o fato de possuir suas regras do jogo (todo sistema as tem, mais ou menos claras, mais ou menos complexas), mas sobretudo o fato de que estas regras, amadurecidas ao longo de séculos de provas e contraprovas, são muito mais elaboradas que as regras de outros sistemas e encontram-se hoje, quase por toda parte, constitucionalizadas (...)”<sup>2</sup>

Em tempos sombrios, onde ideias e afirmações escabrosas e/ou anticientíficas ganham corpo entre populações as mais diversas, como por exemplo o terraplanismo e a inclinação comunista de Adolf Hitler, a vigilância democrática deve ser redobrada.

No ano de 1940 assim se expressou Emma Goldman acerca das atribuições políticas do seu tempo:

“A dúvida reina no espírito dos homens, pois nossa civilização treme em suas bases. As instituições atuais não mais inspiram confiança (...). O mundo não sabe como sair disso. O parlamentarismo e a democracia periclitam e alguns creem encontrar a salvação optando pelo fascismo ou outras formas de governo ‘fortes’. (...) Não é mais questão de saber se a ditadura é preferível à democracia, se o fascismo italiano é superior ou não ao hitlerismo. Uma questão muito mais vital se nos apresenta: o governo político, o Estado, é proveitoso à humanidade? Qual é a sua influência sobre o indivíduo?”<sup>3</sup>

Tais palavras soam absolutamente atuais: é como se estivéssemos de novo na mesma encruzilhada que nossos antepassados estiveram.

Deveríamos atender ao apelo de Carlos Drummond de Andrade feito no poema **Mãos Dadas**, presente no livro *Sentimento do mundo*, lançado em 1940: “*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente*”.

Que esta pesquisa sirva como elemento útil na consolidação das liberdades democráticas, na medida em que acrescente ao cotidiano dos professores uma ferramenta de análise válida, capaz de atender aos objetivos propostos e colaborar, de forma eficiente, para o desenvolvimento da criticidade e da reflexão entre nossos alunos.

---

<sup>2</sup> BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo*. 15ª edição – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 105 e 106.

<sup>3</sup> BRAY, Mark. *Antifa: o manual antifascista*. São Paulo: Autonomia literária, 2019, p. 11

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2012

AGULHON, Maurice. **La République au village. Les populations du Var de la Révolution à la IIe République**, Paris, Plon, 1970.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo, Cia. das Letras, 1998

AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1997. 2ª edição revista e ampliada.

BALZAN, N. C.. **Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional**. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. (pág. 287-300) Campinas: Editora dos Autores Associados. 1995.

BARCA, Maria Auxiliadora; MARTINS, Isabel; REZENDE, Estevão (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade**: uma contribuição à didática da história. *Educação & Realidade*, vol. 37 n° 3, Porto Alegre, Sept. / Dec. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989

\_\_\_\_\_, **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro. Zahar, 2013

BRAY, Mark. **Antifa: o manual antifascista**. São Paulo. Autonomia literária, 2019

BOBBIO, Norberto et.al. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998

\_\_\_\_\_, **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. 3ª edição – São Paulo. Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_, **O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo**. 15ª edição – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018

\_\_\_\_\_, **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução: Daniela Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 387 e 388. 193 Id. Ibid., p.388. 194 Id. Ibid., p.389.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000

Constituição da República Federativa do Brasil. In: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

CORREA, Priscila Gomes. **História, política e Revolução em Eric Hobsbawm e François Furet**. São Paulo. Annablume/FAPESP, 2008.

COULANGES, Fustel. **A Cidade Antiga**.

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cidadeantiga.html> (5/6/2008). Acessado em 01 de dezembro de 2020.

DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

**FASCISMO, POPULISMO: AS UTILIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE DUAS CATEGORIAS POLÍTICAS NAS MÍDIAS** (Marc Angenot) In: EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 16 esp. “Discurso e argumentação na política latino-americana, set.2018 (Acesso em 01 de setembro de 2019).

FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986. p. 760

FURET, François. *A Oficina do Historiador*. Lisboa, Gadiva, 1982.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

JULLIARD, Jacques. “**A Política**” in LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História – novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. **Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten**. p. 117-118 [trad. port, p. 107]; LUHMANN, Niklas. *Political Theory in the Welfare State*. p. 10 e 14

\_\_\_\_\_, **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução do original alemão: Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989. [trad. port. Futuro passado: contribuição à

semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estructuras de repetición en el lenguaje y en la historia.** Revista de Estudios Políticos (nueva época), Madrid, v. 134, p. 17-34, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma história dos conceitos:** problemas teóricos e práticos. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146 1992.

\_\_\_\_\_. **Uma resposta aos comentários sobre o Geschichtliche Grundbegriffe.** In: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João. (Org.). História dos conceitos: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006. p. 97-109.

\_\_\_\_\_. **Conceptual history, memory and identity:** an interview with Reinhart Koselleck. Contributions, IUPERJ: HPSCG, v. 2, n. 1, p. 99-127, 2006.

LE GOFF, Jacques. História das mentalidades, uma história ambígua. In: LE GOFF, J. e NORA, P. **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Ed. 19. São Paulo, Cortez, 1994.

LINZ, Juan. **Autoritarismo e Democracia.** Lisboa, Livros Horizonte, 2015, p. 315

MANN, Michael. Fascistas. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MANIERI, Dagmar. **Teoria da História:** a gênese dos conceitos. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência histórica, práxis e cultura. A propósito da Teoria da História de Jörn Rüsen.** Síntese (Nova fase), v. 19, n. 56, 1992, p. 59 – 73.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de la Brède et de. **Do Espírito das Leis.** Tradução: Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 3 Edição. São Paulo: Abril Cultural. 1985. p. 31, p. 44, 45 e 48

NÉSPOLI, José Henrique Songolano. **Cultura Política, História Política e Historiografia.** História e Cultura, Franca, v. 4, n. 1, p. 361-376, mar. 2015.

NEUMANN, Franz. **Estado Democrático e Estado Autoritário**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969, p. 269.

NÓVOA, Jorge & BARROS, José D'Assunção. **Cinema – História: teoria e representações sociais no cinema**. 3ª edição – Rio de Janeiro : Apicuri, 2012

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; FILHO, Carlos Alberto Pereira Leite; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas Artigo disponível no site <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf> (acessado em 15 de abril de 2021)

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. Les intellectuels en France: de l'affaire Dreyfus a nos jours. Paris: Armand Colin, 1992

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **24 de outubro de 1929: a quebra da Bolsa de Nova York e a Grande Depressão**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2004.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.  
\_\_\_\_\_. **O século XX: de 1914 aos nossos dias**. 1ª edição – Rio de Janeiro, Apicuri, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. **ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA EDUCATIVA: PROJETOS INTERDISCIPLINARES**. Artigo apresentado ao V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010, Caxias, Rio Grande do Sul.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.) **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Ed. Unijui: 2009.

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

SILVA, Wagner Rodrigues, TAVARES, Elcia e VELEZ, Luciana de Carvalho Barbalho. **Trabalho Pedagógico com escrita em aula de História: o que dizem as diretrizes oficiais?** Artigo publicado em Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (56.3): 885-911, set./dez. 2017

SIRINELLI, Jean-François. **A geração.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SOARES, Marilda. **Consciência histórica e narrativa histórica: a abordagem de Jörn Rüsen.** Para entender a história... ISSN 2179-4111. Ano 5, Volume dez., Série 02/12, 2014, p.01-06.

SOMERS, Margaret R. **Qué hay de político o de cultural em la cultura política y em la esfera pública? Hacia una sociología histórica de la formación de conceptos.** *Zona Abierta*, Madrid, n. 77/78, 1996/97, p. 31-94.

VAINFAS, Ronaldo. **História das mentalidades e história cultural.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion; \_\_\_\_\_ (Org.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

VILLAS BÔAS FILHO, Orlando. **Direito e liberdade: algumas considerações acerca de uma abordagem atenta à historicidade dos conceitos.** In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ADEODATO, João Maurício (Orgs.). Filosofia e teoria geral do direito: homenagem a Tercio Sampaio Ferraz Junior. São Paulo: Quartier Latin, 2011. p. 917-941.

\_\_\_\_\_. **A historicidade da dogmática jurídica: uma abordagem a partir da Begriffsgeschichte de Reinhart Koselleck.** In: RODRIGUEZ, José Rodrigo; Silva e Costa, Carlos Eduardo Batalha da; BARBOSA, Samuel Rodriguez (Orgs.). Nas fronteiras do formalismo: a função da dogmática jurídica hoje. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 27- pág 14.

ZIZEK, Slavoj. **Alguém disse totalitarismo?: cinco intervenções no (mau) uso de uma noção.** 1 ed. São Paulo. Boitempo, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e / ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada **CULTURA POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL GUILHERME DOURADO, ARAGUAÍNA/TOS**, desenvolvida por Marco Antônio Bueno Bello.

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Doutor Marcos Edílson de Araújo Clemente, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail **marcos\_edilson@yahoo.com.br**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é verificar o nível de cultura política e de consciência histórica entre jovens da série final do ensino médio, alunos do Colégio Estadual Guilherme Dourado, localizado na cidade de Araguaína, no Estado do Tocantins.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista conjunta com o grupo, exibição e análise de filmes, confecção de redações acerca do tema proposto e gravação de entrevistas. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Araguaína, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) testemunha: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO

### DADOS DO ESTUDANTE

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ DATA DE NASCIMENTO: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

ANO OU SÉRIE: \_\_\_\_\_ PERÍODO: ( ) M ( ) V

ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

NÚMERO: \_\_\_\_\_ QUADRA: \_\_\_\_\_ LOTE: \_\_\_\_\_

SETOR: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ TELEFONE: ( ) \_\_\_\_\_

EMAIL: \_\_\_\_\_

### DADOS DA FAMÍLIA

NOME DO PAI: \_\_\_\_\_

NOME DA MÃE: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO FAMILIAR: \_\_\_\_\_

NÚMERO: \_\_\_\_\_ QUADRA: \_\_\_\_\_ LOTE: \_\_\_\_\_

SETOR: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_

POSSUI IRMÃOS E /OU IRMÃS? ( ) SIM ( ) NÃO

SE SIM, QUANTOS? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) \_\_\_\_\_

BENEFICIÁRIO DO RPROGRAMA BOLSA FAMÍLIA? ( ) SIM ( ) NÃO

A RESIDÊNCIA FAMILIAR:

( ) PRÓPRIA

( ) ALUGADA

( ) CEDIDA

( ) OCUPAÇÃO IRREGULAR

( ) FINANCIADA

ASSINALE COM UM (X) OS BENS FAMILIARES:

1) ( ) CARRO      2) ( ) MOTO      3) ( ) SMART TV      4) ( ) GELADEIRA

5)  FOGÃO      6)  MICROONDAS      7)  LIQUIDIFICADOR      8)  BATEDEIRA

9)  FRITADEIRA      10)  SANDUICHEIRA      11)  BICICLETA      12)  CENTRAL DE AR

13)  LOTE      14)  CHÁCARA / SÍTIO 15)  MÁQUINA DE LAVAR ROUPA

16)  COMPUTADOR      17)  TABLET      18)  SMARTPHONE

OUTROS: \_\_\_\_\_

INCLUINDO OS QUE MORAM NO MESMO IMÓVEL, INCLUSIVE VOCÊ,  
ASSINALE O NÚMERO DE PESSOAS QUE COMPÕEM SEU GRUPO FAMILIAR

01

02

03

04

05

Outro: \_\_\_\_\_

SOME TODOS OS SALÁRIOS BRUTOS, SEM DEDUÇÕES, DAS PESSOAS DO SEU GRUPO FAMILIAR QUE TRABALHEM, E INDIQUE A RENDA FAMILIAR BRUTA.

01 SALÁRIO MÍNIMO

02 SALÁRIOS MÍNIMOS

03 SALÁRIOS MÍNIMOS

04 SALÁRIOS MÍNIMOS

05 SALÁRIOS MÍNIMOS

MAIS. QUANTOS SALÁRIOS MÍNIMOS? \_\_\_\_\_

SITUAÇÃO DO ESTUDANTE

ESTUDOU ANTES EM:

ESCOLA PÚBLICA

ESCOLA PRIVADA

POSSUI DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?  SIM       NÃO

SE SIM, EM QUAL DISCIPLINA? \_\_\_\_\_

JÁ FOI REPROVADO ALGUMA VEZ? ( ) SIM ( ) NÃO  
SE FOI, EM QUAL SÉRIE? \_\_\_\_\_

VOCÊ TRABALHA? ( ) SIM ( ) NÃO  
SE SIM, EM QUAL HORARIO? \_\_\_\_\_

SUA RENDA PESSOAL É FUNDAMENTAL PARA A FAMÍLIA?  
( ) SIM ( ) NÃO

SUA FAMÍLIA POSSUI PLANO DE SAÚDE PRIVADO?  
( ) SIM ( ) NÃO

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI:

- ( ) ANALFABETO
- ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- ( ) ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
- ( ) ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- ( ) ENSINO MÉDIO COMPLETO
- ( ) ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- ( ) ENSINO SUPERIOR COMPLETO. QUAL? \_\_\_\_\_

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE:

- ( ) ANALFABETO
- ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- ( ) ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
- ( ) ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- ( ) ENSINO MÉDIO COMPLETO
- ( ) ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- ( ) ENSINO SUPERIOR COMPLETO. QUAL? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE PESQUISA

**TEMA:** ideias políticas e consciência histórica.

**PÚBLICO ALVO:** estudantes do terceiro ano do ensino médio.

**METODOLOGIAS:** aplicação de questionário socioeconômico / elaboração de texto dissertativo / exibição de obra cinematográfica (sessão de cinema) / grupo focal.

<b>FASE 1</b>	
Seleção de textos a serem trabalhados	<p><b>Para o pesquisador</b>, sugere-se a utilização do <i>Dicionário de Política</i>, de autoria de Norberto Bobbio, como livro base. Além dele, textos dos autores René Rémond (para se abordar a temática da cultura política) e Jorn Rüsen (para se tratar da consciência histórica). É fundamental que se definam os conceitos a serem trabalhados (Exemplo: fascismo, autoritarismo, totalitarismo etc.).</p> <p><b>Para os alunos</b>, sugere-se a utilização de textos extraídos de fontes variadas, que tratam dos mesmos assuntos estudados pelo pesquisador para embasar teoricamente o trabalho.</p>
Edição dos textos a serem distribuídos entre os alunos	O ideal é que os textos não possuam mais de uma página, a fim de que não desestimulem a leitura entre os alunos (já que os mesmos possuem, de forma geral, uma grande resistência ao ato de ler).

<b>FASE 2</b>	
Elaboração de um texto dissertativo tendo como tema a política e a percepção individual sobre a mesma.	Utilização de textos de complexidade média, que não extrapolem 5 linhas, relacionados à política e seus desdobramentos, além do recurso didático dos quadrinhos, em função da sua fácil leitura e pelo interesse que desperta nos alunos
Análise dos textos redigidos	Analisar os textos produzidos pelos pesquisados, atentando para a presença de elementos que se relacionam aos textos pré selecionados para a leitura e discussão entre os alunos.

<b>FASE 3</b>	
Discussão dos textos selecionados para os alunos	Divisão dos pesquisados em pequenos grupos, para se agilizar a discussão entre os mesmos, bem como o pedido para que cada grupo explicita seu entendimento, seja na forma escrita (de preferência), seja na forma oral.
Exibição de obra cinematográfica	Escolha de obra que se relacione diretamente ao foco da pesquisa dentro do espectro político. Observar que filmes de longa duração tendem a ser cansativos para os alunos; assim sendo, o filme selecionado deve ter cerca de uma hora e meia de duração. Além disso, deve-se evitar filmes legendados para facilitar a compreensão e evitar o desinteresse pela atividade.

Elaboração pelos pesquisados de texto relativo ao filme exibido	Sugere-se que tal texto seja curto, conciso e objetivo, contendo, em sua estrutura, a impressão causada pela exibição e o que foi apreendido pelos alunos após a exibição.
---	--

<b>FASE 4</b>	
Formação de grupo focal	Reunião dos alunos em um único grupo, onde as impressões dos mesmos sobre os textos analisados e sobre a obra cinematográfica exibida sejam expostas e debatidas, buscando-se pontos de concordância e de discordância entre os diversos grupos formados anteriormente. A troca das experiências vivenciadas é fundamental para se atingir os objetivos propostos.
Elaboração de texto dissertativo	Solicitar aos alunos que façam novamente a redação proposta na fase 2. É de fundamental importância esse ponto, pois assim o pesquisador poderá fazer uma comparação com o primeiro texto produzido pelos alunos, verificando, dessa forma, se houve diferenças na forma de pensar dos alunos pesquisados.