

IVAN FURMANN

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE
ALUNOS E PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR**

CURITIBA

2006

IVAN FURMANN

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE
ALUNOS E PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Educação, Curso de
Pós-graduação em Educação, Setor
de Educação da Universidade
Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria
Auxiliadora M. dos Santos Schmidt**

CURITIBA

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

IVAN FURMANN

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Departamento de Teoria e Prática da Educação, UFPR.

Prof^ª. Dr^ª. Vera Karam Chueiri
Departamento de Direito Público, UFPR.

Prof^ª. Dr^ª. Nadia Gaiofatto Gonçalves
Departamento de Teoria e Prática da Educação, UFPR.

Curitiba, 30 de Março de 2006

AGRADECIMENTOS

A todos que colaboraram de forma direta ou indireta com esse trabalho

Aos alunos, professores e funcionários das escolas da rede municipal de ensino de Araucária, sem a colaboração deles este trabalho seria impossível.

À minha família, em especial meus pais, pelo suporte emocional e por serem os verdadeiros fomentadores financeiros dessa pesquisa.

A CAPES pela bolsa fornecida a partir de Maio de 2005

À minha noiva Daiane que soube dividir nossos fins de semana durante meses com este trabalho

À professora Lindamir Zeglin pela ajuda fundamental, sem a qual seria impossível realizar pesquisa de campo.

Ao amigo Edílson Aparecido Chaves, por dividir as angústias da pós-graduação.

À professora Tânia Braga Garcia por ter ensinado os primeiros passos da pesquisa científica, e fazendo-me perceber que os primeiros passos são pequenos e trêmulos.

À professora Dolinha, em especial, pois, além de acreditar nessa pesquisa mesmo sem nunca ter conversado comigo antes da seleção de mestrado, mostrando idoneidade profissional e ética raras na nossa realidade cultural acadêmica, desde os primeiros meses até o presente momento sempre me apoiou e orientou com dedicação e profissionalismo.

A Deus e seu infinito amor.

Os professores ensinam cidadania em sala de Aula? (pergunta do questionário)

“Os professores têm essa idéia na cabeça porque esse é o dever deles passar isso para os alunos” (Aluno 93M)

A escola tem contribuído para o preparo para cidadania? (pergunta do questionário)

“... a escola faz o possível para contribuir com isto” (Aluno 93M, vítima fatal de tiroteio na saída de uma danceteria no Centro de Araucária em 27 de Novembro de 2005).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
SUMÁRIO	v
LISTAS DE TABELAS.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS.....	x
RESUMO.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CIDADANIA E EDUCAÇÃO	14
1.1 CULTURA, CULTURA POLÍTICA E CIDADANIA	14
1.2 CULTURA POLÍTICA CIDADÃ: A CIDADANIA COMO PAUTA EDUCACIONAL	24
1.2.1. <i>Titularidade de Direitos: Cidadania por Marshall</i>	29
1.2.2 <i>Crítica a Marshall</i>	32
1.2.3. <i>Cidadania como ética pública: elementos relacionados ao humanismo cívico</i>	36
1.2.4. <i>O indivíduo em relação ao Estado: Identidade Nacional e Multiculturalismo</i>	40
1.2.5. <i>O Estado em relação ao indivíduo: Democracia em três autores contemporâneos</i>	44
1.2.6. <i>A cultura política como determinante do conceito de cidadania</i>	54
2. CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA	59
2.1 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA RESPONSÁVEL PELA CIDADANIA	59
2.2 OS PRIMEIROS PASSOS DA CIDADANIA E DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO BRASIL.....	73
2.3 A INFLUÊNCIA DA REPÚBLICA NA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA	83
2.4 CIDADANIA NO REGIME NÃO-DEMOCRÁTICO DE 60 E 70 E O ENSINO DE HISTÓRIA QUESTIONADO.....	111
2.5 O REENCONTRO ENTRE A DISCIPLINA HISTÓRIA, A CIDADANIA E A DEMOCRACIA	125
3. CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA NUMA RECONSTRUÇÃO DE CASO ..	143
3.1. O PERCURSO DE PESQUISA	143
3.1.1 <i>Primeira etapa: Escolha do campo de pesquisa ampliado</i>	145
3.1.2. <i>Segunda etapa: instrumento de pesquisa dos professores</i>	154
3.1.3. <i>Terceira etapa: Pesquisa ampliada</i>	157
3.1.4 <i>Quarta etapa: Seleção (delimitação) do campo de pesquisa</i>	159
3.1.5. <i>Quinta etapa: Entrevistas</i>	162
3.1.6. <i>Sexta etapa: Categorias de Análise</i>	166
3.2 PROFESSORES: HISTÓRIA E CIDADANIA	169
3.2.1. <i>Quem são os professores da rede municipal de ensino de Araucária?</i>	169
3.2.2 <i>Para que serve o ensino de História na Escola?</i>	175
3.2.3. <i>Múltiplas visões de educar para a cidadania</i>	184
3.3 ALUNOS: CIDADANIA E HISTÓRIA.....	198
3.3.1 <i>Quem são os alunos da rede municipal de ensino de Araucária?</i>	198
3.3.2. <i>O que é cidadania para os alunos?</i>	199

3.3.3. <i>Quais as condições da escola? Para que serve a escola?</i>	221
3.3.4. <i>Quais disciplinas escolares são importantes para a vida? E a História para que serve?</i>	226
3.3.5. <i>Você se sente preparado para a exercer a cidadania? A escola contribui para isso?</i>	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
ANEXOS	252
<i>Anexo 01</i>	252
<i>Anexo 02</i>	258
<i>Anexo 03</i>	260
<i>Anexo 04</i>	262
<i>Anexo 05</i>	263
<i>Anexo 06</i>	266
<i>Anexo 07</i>	268

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 – TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA PRODUZIDOS NOS PRINCIPAIS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS ENTRE 1994-2004	6
TABELA 2 - ANÁLISE DOS OBJETOS DE PESQUISA DOS TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS NA TABELA 1	7
TABELA 3 - ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS NA TABELA 1	9-10
TABELA 4 - CORRENTES DE PENSAMENTO DA CIDADANIA SEGUNDO CARVALHO (2002).....	29
TABELA 5 - CLASSIFICAÇÃO DOS DIREITOS SEGUNDO MARSHALL (1963).....	31
TABELA 6 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS AO TERRITÓRIO	147
TABELA 7 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À POPULAÇÃO.....	148
TABELA 8 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À ECONOMIA	148-9
TABELA 9 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À INFRA-ESTRUTURA.....	150
TABELA 10 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS AOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	150
TABELA 11 - COMPARATIVO DOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO ENTRE O MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, DO ESTADO DO PARANÁ E DE MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS (1991 e 2000).....	151
TABELA 12 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À EDUCAÇÃO.....	152
TABELA 13 - ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA, POR SÉRIE (2003).	152
TABELA 14 - DENOMINAÇÃO UTILIZADA NA IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	161
TABELA 15 - LOCALIZAÇÃO, ESCOLARIDADE, SEXO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA RESPONDENDO O INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO.....	162
TABELA 16 - LOCALIZAÇÃO, ESCOLARIDADE, SEXO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS.....	164

TABELA 17 -	TOTALIZAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE E LOCALIZAÇÃO QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS	164
TABELA 18 -	DISTRIBUIÇÃO E NÚMERO IDENTIFICADOR DOS ALUNOS QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS.....	165
TABELA 19 -	PERGUNTAS RELACIONADAS À CIDADANIA QUE SERVEM DE BASE PARA ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA DE ANÁLISE	166
TABELA 20 -	SÍNTESE SOBRE A CATEGORIA DE ANÁLISE CIDADANIA	167
TABELA 21 -	CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES NOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA QUESTIONÁRIO	186
TABELA 22 -	CATEGORAIZAÇÃO DAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES NA PERGUNTA 5 DO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO	192-3
TABELA 23 -	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DE IDENTIFICAÇÃO APRESENTADAS PELOS ALUNOS NAS ENTREVISTAS.....	198-9
TABELA 24 -	PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2, DIVIDIDAS POR ESCOLA.....	200-1
TABELA 25 -	PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2, DIVIDIDAS POR ESCOLARIDADE	203
TABELA 26 -	PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2, DIVIDIDAS POR SEXO.....	203-4
TABELA 27 -	PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2, DIVIDIDAS POR FAIXA ETÁRIA	204-5
TABELA 28 -	CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA Nº 1(A) “PARA VOCÊ O QUE É CIDADANIA?”	206-8
TABELA 29 -	CATEGORIZAÇÃO GERAL DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTNO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA Nº 3 “VOCÊ JÁ AGIU COMO CIDADÃO?”	218
TABELA 30 -	CATEGORIZAÇÃO ESPECÍFICA DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTNO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 3 “VOCÊ JÁ AGIU COMO UM CIDADÃO?”	218-9
TABELA 31 -	CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NA ENTREVISTA PELOS ALUNOS, PERGUNTA 3. “O QUE VOCÊS ACHAM DA SUA ESCOLA?”	222
TABELA 32 -	CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NA ENTREVISTA PELOS ALUNOS, PERGUNTA 2 “PARA VOCÊS, PARA QUE SERVE A ESCOLA?”	223

TABELA 33 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 1B “OS PROFESSORES EDUCAM PARA CIDADANIA EM SALA DE AULA?”	224
TABELA 34 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NA ENTREVISTA PELOS ALUNOS, PERGUNTA 4. “QUAIS MATÉRIAS CONSIDERAM IMPORTANTES PARA SUA VIDA?”.....	226
TABELA 35 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 1C “QUAIS MATÉRIAS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA DESENVOLVER A CIDADANIA?”	228
TABELA 36 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 1C “QUAIS MATÉRIAS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA DESENVOLVER A CIDADANIA?” NOS CAMPOS PREENCHIDOS “HISTÓRIA”	229
TABELA 37 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 4 “VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA EXERCER A CIDADANIA? A ESCOLA CONTRIBUIU OU NÃO CONTRIBUIU PARA ISSO?”	235
TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO).....	268-73
TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO).....	274-79

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

12-13	- Faixa Etária entre 12 e 13 anos
14-15	- Faixa Etária entre 14 e 15 anos
16-18	- Faixa Etária entre 16 e 18 anos
7 ^a	- Sétima Série do ensino fundamental
8 ^a	- Oitava Série do ensino fundamental
AIB	- Ação Integralista Brasileira
ALN	- Aliança Libertadora Nacional
ANPUH	- Associação Nacional dos Professores Universitários de História
AR	- Escola Arvoredo
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
CLT	- Consolidação da Legislação Trabalhista (Decreto-Lei 5.452 de 1943)
COPEL	- Companhia de Energia Elétrica do Paraná
CPDOC	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CV	- Escola Capão Verde
DTPEN	- Departamento de Teoria e Prática do Ensino
DVD	- <i>Digital Versatile Disc</i> (antes denominado <i>Digital Video Disc</i>)
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990)
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
EMC	- Educação Moral e Cívica
FEM	- Sexo Feminino
FJP	- Fundação João Pinheiro
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GLP	- Gás Liquefeito de Petróleo
HDS	- Hidrodesulfurização
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH-M	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISER	- Instituto de Estudos da Religião
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAS	- Sexo Masculino
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Sem-Terra
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	- Organização das Nações Unidas
OSPB	- Organização Social e Política Brasileira
PC	- Partido Comunista
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997,1998)
Petrobrás	- Petróleo Brasileiro S.A.
PIB	- Produto Interno Bruto
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	- Paraná
PUCAMP	- Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MG	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RC	- Escola Riacho Claro
REPAR	- Refinaria Presidente Getúlio Vargas localizada no município de Araucária-PR
SANEPAR	- Companhia de Saneamento do Paraná
SEFA	- Secretaria Executiva da Fazenda do Paraná
SEMA	- Secretaria do Estado de Meio Ambiente do Paraná
TF	- Escola Terra Fértil
TRE	- Tribunal Regional Eleitoral
TV	- Televisão
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
USS	- Universidade Severino Sombra

RESUMO

O objetivo ‘educar para a cidadania’ é associado comumente ao ensino de História. Entretanto, seu significado variou durante o tempo (nacionalismo, patriotismo, civilidade, conhecimento dos direitos, etc) e atualmente torna-se cada vez mais diverso. Na escola estão presente vários significados da palavra cidadania que fazem com que o objetivo da educação para o exercício da cidadania no Ensino de História possa ser interpretado de diversos pontos de vista, mesmo quando se utiliza a mesma palavra para indicá-lo. Nesse sentido, objetivou-se compreender quais são os significados de cidadania usados por professores e alunos de 4º ciclo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Araucária-PR, partindo-se, portanto, da reconstrução de um caso, a fim de entender os conceitos dados a cidadania na cultura escolar e sua dinâmica de significação. A escolha desse município foi motivada pela existência de um grupo de professores de História organizado na rede municipal de ensino buscando, a partir da formação continuada e da pesquisa em colaboração, desenvolver o seu ofício. Utilizam-se nessa reconstituição de caso da pesquisa qualitativa e das técnicas de questionário e entrevista, buscando os significados do objetivo ‘educar para a cidadania’ no espaço onde eles têm efetividade, ou seja, na cultura presente na escola. Utiliza-se como pressupostos teóricos a perspectiva de Educação histórica desenvolvida por Jörn Rüsen, Isabel Barca e Peter Lee, bem como do conceito analítico de cultura de Raymond Williams. Além disso, questiona-se o conceito tradicional de cidadania de T. H. Marshall, buscando novos rumos da cidadania em autores contemporâneos como Claude Lefort, Will Kymlicka, Hannah Arendt e Alain Touraine. Chega-se ao conceito operacional de cidadania como: a experiência política humana em sociedades democráticas, em constante confronto com a cultura política do período. Esse conflito entre a experiência política vivida e a cultura ampla detém dinâmicas específicas em cada espaço social, nesse caso específico na escola. Os resultados da pesquisa apontam que os alunos interpretam a cidadania a partir de laços de sociabilidade, sentido que difere dos objetivos apresentados pelos professores de conceber a cidadania a partir da relação de participação social para obtenção de direitos. Conclui-se que experiências inovadoras na orientação para a vida prática na política, através do ensino de História, devem pautar-se no entendimento das relações dos indivíduos com o Estado e não apenas em ações de sociabilidade.

Palavras-chave: Educação Histórica, Cidadania, Cultura política.

ABSTRACT

The objective 'to educate for the citizenship' it is associated commonly to the teaching of History. However, its meaning varied during the time (nationalism, patriotism, civility, knowledge of the rights, etc) and now its becomes more and more several. In the school they are several present meanings of the word citizenship that do with that the objective of the education for the exercise of the citizenship in the Teaching of History can be interpreted of several point of view, same when the same word is used to indicate it. In that sense, it was aimed at to understand which are the citizenship meanings used by teachers and students of 4th cycle of the fundamental teaching of the municipal net of teaching of Araucaria-PR, breaking, therefore, of the reconstruction of a case, in order to understand the given concepts the citizenship in the school culture and its significance dynamics. The choice of that municipal district was motivated by the existence of a group of teachers of History organized in the municipal net of teaching looking for, starting from the continuous formation and of the research in collaboration, to develop their occupation. They are used in that rebuilding of case of the qualitative research and of the questionnaire techniques and interview, looking for the meanings of the objective 'to educate for the citizenship' in the space where they have effectiveness, in other words, in the present culture in the school. It is used as presupposed theoretical the perspective of historical Education developed by Jörn Rüsen, Isabel Barca and Peter Lee, as well as of the analytical concept of culture of Raymond Williams. Besides, the traditional concept of citizenship of T. H. Marshall is questioned, looking for new directions of the citizenship in contemporary authors like Claude Lefort, Will Kymlicka, Hannah Arendt and Alain Touraine. It is arrived to the operational concept of citizenship as: the human political experience in democratic societies, in constant confrontation with the political culture of the period. That conflict between the lived political experience and the wide culture stops specific dynamics in each social space, in that specific case in the school. The results of the research point that the students interpret the citizenship starting from bows of sociability, sense that differs of the objectives presented by the teachers of conceiving the citizenship starting from the relationship of social participation for obtaining of rights. It is ended that innovative experiences in the orientation for the practical life in the politics, through the teaching of History, they should be ruled in the understanding of the individuals' relationships with the State and not just in sociability actions.

Keywords: Historical education, Citizenship, Political Culture.

INTRODUÇÃO

‘O ensino de História justifica-se por si mesmo, por ser um conhecimento erudito’. Esse pensamento, comum a muitos historiadores, vem perdendo a força nos últimos anos. O motivo pelo qual se ensina História nas escolas não se justifica pela simples existência desse conhecimento, ele precisa ter algum objetivo prático na vida dos alunos.

Segundo RÜSEN (1987, 276), a separação entre a pesquisa e a educação históricas, como atividades independentes, herança das primeiras formulações científicas da História, afastaram o conhecimento histórico de sua utilidade prática na vida cotidiana. Tal autor explica que “A didática da história já não se situava no centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão. Foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A ‘cientifização’ da História requereu um estreitamento consciente de perspectiva, uma limitação do propósito e do objetivo da História” (trad. RÜSEN, 1987, 276).¹

Durante o processo de ‘cientifização’ da História o ato de ensinar passou a ser desvalorizado, sendo visto como atividade secundária de mera reprodução do saber acadêmico. Para se ensinar História não era preciso conhecimento científico, pesquisa ou reflexão, bastava à reprodução do conhecimento existente nos meios acadêmicos. Portanto o ato de ensinar História (modo de agir) e o produto desse ato (o conhecimento histórico escolar) não se ligavam às ações com o *status* de ciência. O conhecimento histórico científico era produzido exclusivamente por profissionais da História, qual seja, historiadores acadêmicos. “A tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso” (trad. RÜSEN, 1987, 278).²

¹ No original - The didactics of history no longer was at the center of the historian's reflection about his own profession. It was replaced by the methodology of historical research. The "scientification" of history entailed a conscious narrowing of perspective, a limiting of history's purpose and goal.

² No original - The task of the didactics of history was to transmit this knowledge without partaking in the generation of this discourse.

Essa separação afastou o saber escolar e o conhecimento histórico acadêmico. Por conseqüência o conhecimento acadêmico também se afastou da vida prática, da motivação que leva o homem a pensar o passado. “Durante o século dezenove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada a necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal” (trad. RÜSEN, 1987, 276).³

O conhecimento histórico erudito tinha como sua principal razão de existência a função de base para o ensino escolar, todavia não se existia reflexão consistente sobre o motivo pelo qual se ensinava História na escola, isso porque sua motivação desligou-se da vida prática. Para Rüsen, essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado propiciou a História o *status* de erudita, por outro lado gerou um vazio de função do ensino de História na Escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX.

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: conseqüentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência (trad. RÜSEN, 1987, 278).⁴

Alguns dos reflexos dessa visão no Brasil puderam ser sentidos, por exemplo, na substituição da História pelos Estudos Sociais, uma disciplina supostamente mais ligada à vida prática do aluno, ou até mesmo nas disciplinas de Educação moral e cívica e OSPB.

Outro ponto importante, além do distanciamento da vida prática e do conhecimento oferecido na disciplina História na escola, é que é comum remeter-se nessa disciplina um

³ No original - During the nineteenth century, when historians defined their discipline they began to lose sight of one important principle, namely, that history is rooted in the social need to orient life within the framework of time.

⁴ No original - Questions concerning the interrelationship between historical research and the experiential world (*Lebenswelt*) of this investigator, as well as all questions concerning historical education, were relegated to a separate, extra-historical discipline: hence, formal history did not address the essence of historical scholarship directly. Historians considered their discipline to have been legitimated by its mere existence.

conhecimento que tenta disseminar certa ideologia política. Essa discussão, que já se tornou clássica no ensino de História, foi feita por François FURET (1986) na França e relida a partir da realidade brasileira por Elza NADAI (1984; 1986), os quais questionam o ensino de História como disciplina que servia apenas para formar o cidadão como patriota e defensor do governo. Elza NADAI retrata o caso brasileiro, em crítica tecida no início da década de 80, e demonstra que o ensino de História escolar no Brasil serviu para fortalecer o patriotismo e o nacionalismo nos regimes autoritários. A função da História escolar não estava relacionada à vida prática do aluno, mas estava ligada à ideologia política dominante, incapaz de desenvolver o senso político ou histórico dos alunos.

Com a consolidação do regime democrático no Brasil pós 1984, foi preciso repensar os objetivos da educação, e em especial, da educação histórica oferecida na Escola. Entre as diversas propostas apresentadas durante a assembléia nacional constituinte de 1987/1988⁵ o texto constitucional de 1988, no artigo 205, apresentou a expressão “preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCNs: BRASIL, 1997 e 1998) também adotaram tal objetivo. Entretanto, o que significa “preparar para o exercício da cidadania”?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (ou apenas Lei da Reforma Educacional) de 1971⁶, texto legal escrito durante o período em que os direitos civis foram sonegados com maior intensidade pelo regime autoritário das décadas de 60 e 70, também continha a expressão “preparo para o exercício da cidadania...”. Com a diferença da inclusão da palavra

⁵ Como fonte para observar tais propostas sugere-se: BRASIL. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. Diário da Assembléia Nacional Constituinte (Diário da ANC). Brasília, 1987/88, diversos números.

⁶ Para alguns autores a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 não pode ser nomeada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas deveria ser nomeada como Lei da Reforma Educacional. Reconhece-se as divergências e as questões de cunho formal que determinam o uso da nomenclatura “Lei de Diretrizes e Bases”, bem como seria correto utilizar-se apenas da expressão Lei da Reforma Educacional. Mas por considerar que a nomenclatura dada não interfere no seu conteúdo e na sua efetividade prática, preferiu-se utilizar a expressão LDB para designá-la, facilitando a compreensão do leitor que poderia confundir-se na orientação lógica do trabalho.

“... consciente” após a palavra cidadania. Logo, o regime constitucional precedente ao atual, apesar de ter dimensões de direitos e de cidadania completamente diferenciados dos atuais, também apresentava a expressão “preparo para o exercício da cidadania” como objetivo da educação. Portanto, o significado dado à expressão atualmente é distinto, senão oposto, ao dado anteriormente. Nesse sentido, o interesse em investigar se, na prática, há a recepção da alteração de objetivo do ensino pelos sujeitos na escola. Assim, pretendeu-se compreender, mesmo que indiciariamente, a forma pela qual foi recepcionada, ou não, a cultura política democrática proveniente do regime constitucional de 1988, no ensino de História.

Por isso, retornando a Rüsen, busca-se entender a utilização do ensino de História na orientação da vida prática dos alunos, em especial no campo político, para repensar o ensino de História e seus objetivos. Nesse sentido, reserva-se o campo de pesquisa que RÜSEN (Cf. 1987, *passim*) denomina de Didática da História. A Didática da História na Alemanha, assim como em outras partes do mundo, serve como guia das necessidades práticas dos professores. Essas necessidades deram-se em dois âmbitos. O primeiro diz respeito aos métodos de ensino e à aprendizagem. Logo, campo de pesquisa pedagógica. Esse primeiro âmbito da Didática da História é denominado por Rüsen de **Metodologia do ensino (da instrução) em História**. Já o segundo âmbito visava aspectos teóricos, ressaltando a preocupação com as condições e finalidades do Ensino de História. Nesse cabem discussões que não se resumem à metodologia de ensino, mas também a questões sócio-culturais, estudados tanto pela Sociologia escolar, quanto pela História e pela Ciência política. Tal âmbito é denominado por Rüsen como **Didática da Educação em História**.

Em minha opinião, o segundo nível deveria preceder o primeiro. A didática da educação em História estabelece os objetivos e formas de educação histórica dentro de um determinado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos por meio dos quais estes objetivos serão aplicados. (trad. RÜSEN, 1987, 277).⁷

⁷ No original – “In my opinion, the second level should precede the first. The didactics of education in history establishes the objectives and forms of historical education within a given

Pretendeu-se enquadrar o objeto de pesquisa desse trabalho no segundo âmbito de pesquisa em Didática da Educação em História. A área de investigação em Educação Histórica tem por finalidade desenvolver pesquisas sobre as idéias históricas de alunos, professores e envolvidos no universo escolar de uma maneira geral. Nessa direção, para entender como os alunos usam o ensino de História em suas vidas práticas, o objetivo desse trabalho é pesquisar as idéias de alunos e professores sobre cidadania. E a partir desse objetivo, coloca-se a pergunta da investigação – de que conceito de cidadania as idéias de alunos e professores se aproximam mais? Assim, tenta-se esclarecer, ainda que por aproximações, o significado do conceito de cidadania proposto no objetivo do ensino de História “formar para o exercício da cidadania”.

Nesse aspecto o Brasil viveu historicamente alternâncias entre regimes democráticos e autoritários. O Brasil é considerado um espaço aonde a cidadania desenvolveu-se de maneira particular, seja, por exemplo, na visão de José Murilo de Carvalho (2002) (na qual o cidadão ganhou direitos em ordem diversa à lógica inglesa de Marshall), seja na visão de Roberto DaMatta (1991) (na qual o cidadão é aquele que contempla os direitos abstratos, mas vive sua supressão, onde o cidadão é sujeitado à lei).

Inicialmente, para observar as principais orientações relacionadas ao objetivo educacional ‘educar para o exercício da cidadania’ no Ensino de História, procurou-se analisar os trabalhos científicos, relacionados ao ensino de História e a cidadania, defendidos nas universidades brasileiras e divulgados por bancos de dados na Internet. Pesquisou-se no banco de dados da CAPES dissertações e teses que trabalhassem o tema educação e cidadania no ensino de História. O quadro a seguir relaciona os trabalhos encontrados.

TABELA 1 – TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA PRODUZIDOS NOS PRINCIPAIS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS ENTRE 1994-2004

Nº	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA	ANO E VOLUME
1	Maria Mascarenhas de ANDRADE	Possibilidades e limites da construção da cidadania na Escola Pública de Ensino Fundamental: a leitura de uma professora de História.	PUC-MG	2002 2v. 144p
2	Nilton Mullet PEREIRA	O moral da História: Como se fabrica o cidadão.	UFRGS	1998 155f
3	Liliam Faria Porto BORGES	O sujeito histórico nos parâmetros curriculares nacionais: uma cidadania possível?	Pucamp	2000 80f
4	Damião de Cosme de Carvalho ROCHA	Ensino de História: a contribuição do livro didático para o amadurecimento da consciência cidadã dos alunos.	UFPI	2001 165f
5	Marcio Fagundes ALVES	História e cidadania: Análise dos programas de ensino de História de Minas Gerais	UERJ	2000 154f
6	Marilon Cunha OLIVEIRA	A História do Brasil no ensino fundamental médio e a formação do cidadão: uma análise qualitativa da prática pedagógica e do discurso do professor.	USS	2001 107f.
7	Maria Estolimar GASPERAZZO	O ensino da historia e a construção da cidadania.	UFES	1995 147f
8	Joyce Cristina Silva FERREIRA	Ensino de história e educação cidadã: análise de concepções e práticas de cidadania no discurso do livro didático de história	UFMG	2003 186f
9	Maria Rosa Chaves KÜNZLE	O ensino da História e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens curitibanos	UFPR	2003 237f
10	José Mauro Marinheiro FERNANDES	Referências para a construção de um currículo de História, no espaço da escola pública	PUC-SP	1997 146f
11	Vanda Rocha CROSSETTI	A historia e o cidadão: e eficácia do ensino da historia	UFMS	1994 58p

FONTE: CAPES (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>)

NOTA: Os dados são ilustrativos, não representam a totalidade dos trabalhos produzidos no período.

Tendo como base a classificação de Rüsen e utilizando-se das categorias criadas por SCHIMDT (2005, 113 e Ss), podem-se classificar as pesquisas relacionadas ao ensino de História em dois grandes grupos: a) pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos; b) pesquisas sobre a função social da História. Dentro do primeiro grupo podem-se dividir as pesquisas em: 1) pesquisas cujo eixo é o processo de aprendizagem; 2) pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem; 3) pesquisas cujo eixo é o estudo das representações. Dentro do segundo grupo podem-se dividir as pesquisas em: 1) pesquisas sobre currículos; 2) pesquisas sobre manuais; 3) pesquisas sobre a consciência histórica. A partir dessa tipologia ideal e da análise dos resumos dos trabalhos é possível assim classificá-los:

TABELA 2 - ANÁLISE DOS OBJETOS DE PESQUISA DOS TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS NA TABELA 1

CARACTERÍSTICAS E NÚMERO DOS TRABALHOS		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
A) pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos	1A) pesquisas cujo eixo é o processo de aprendizagem							X				
	2A) pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem											
	3A) pesquisas cujo eixo é o estudo das representações	?(1)										
B) pesquisas sobre a função social da História	1B) pesquisas sobre currículos			X		X					X	?(1)
	2B) pesquisas sobre manuais		X		X		X		X			
	3B) pesquisas sobre consciência histórica									X		

FONTE: Autor

NOTA: Classificação criada por: SCHMIDT, 2005.

NOTA (1) A interrogação demonstra que não foi possível avaliar com precisão o objeto de pesquisa.

Mesmo tratando-se da mesma temática (Ensino de História e Cidadania), os objetos de pesquisa dos trabalhos são diversos. Os trabalhos 2, 4, 6 e 8 pesquisam os livros didáticos. Os trabalhos 3, 5 e 10 trabalham com questões curriculares, seja com os PCNs, seja com outros programas curriculares. O trabalho 11 não apresenta pesquisa empírica, mas uma proposta de ensino para a disciplina História. O trabalho 7 compara o discurso educacional

com a prática docente no ensino de história, para tanto se utiliza, entre outros, do conceito de cidadania. O trabalho 1 buscou refletir sobre as possibilidades e limites da relação ensino de História com a construção da cidadania, ou seja, refletiu sobre a congruência desse objetivo com a disciplina História. Por fim, o trabalho 9 apresenta um estudo sobre a consciência histórica dos alunos, a influência da história ensinada e as representações sociais dos alunos.

Observe-se que a maioria dos trabalhos (8 entre 11) permeia os temas currículo e livro didático. Os trabalhos que vislumbram os livros didáticos (2, 4, 6 e 8) ou o currículo (3, 5, 10 e 11) têm como base a posição passiva dos alunos em relação aos conteúdos ministrados a partir da disciplina História. No trabalho 2 o autor analisa livros didáticos para combater os “discursos que fabricam a alma do indivíduo”, no caso, o discurso marxista no livro didático, para ‘salvar’ as subjetividades dos alunos, entretanto, não busca avaliar a presença desse discurso junto ao ideário do aluno. No trabalho 3 conclui-se que os PCNs também influenciam na formação de uma postura “despolitizante e individualista dos alunos”. No trabalho 4 o objetivo do autor é encontrar alternativas para amadurecer a consciência cidadã dos alunos, pois os livros didáticos de História continuam reproduzindo “uma história abstrata, parcial e alienante”. No trabalho 5 ressalta-se que “numa época de conformismo generalizado” é preciso “resgatar um ensino e História que leve o educando a ser um sujeito do processo histórico”. No trabalho 6 aponta-se para a formação de “cidadãos críticos, sujeitos e fazedores da História”. E no trabalho 8 o autor conclui que o aluno precisa ser “crítico e participativo”. No trabalho 11 sintetiza-se muitas dessas idéias propondo “o caráter formador e emancipador” porque “o homem é o agente de transformação”.

Todos esses trabalhos partem de dois pressupostos. O primeiro que o ensino de História é eficiente. Para modificar um modelo de ensino de História ineficiente e ideológico bastaria, ou ao menos seria o ponto nevrálgico da mudança, alterar os currículos ou os livros didáticos. Entretanto, até que ponto essas propostas chegariam até a sala de aula? Até que ponto o livro didático orienta a vida prática dos alunos? Como os conhecimentos adquiridos através do ensino de História têm sido utilizados pelos alunos em suas vidas?

O segundo pressuposto é que o aluno precisa ser preparado, moldado ou condicionado através do ensino. O ensino deve mudar a cultura do aluno ou a cultura do aluno

deve mudar o ensino? Certa forma de observar esses objetos de pesquisa pode trazer respostas imanentes a tais perguntas, sufocando a cultura proveniente do aluno.

Os demais trabalhos (1, 7 e 9) propõem-se a buscar elementos de pesquisa junto ao cotidiano escolar. Dentre 11 pesquisas apenas 3 buscaram como fonte de pesquisa o cotidiano escolar. O que demonstra certa predileção as fontes escritas e oficiais (como currículos e livros didáticos) nesse tipo de pesquisa acadêmica, o que pode se explicar pela facilidade de obtenção de tais fontes. E apenas o trabalho 7 chega a relatar observações em sala de aula ou atividades que envolvam professores. Os demais, quando partem para pesquisa empírica, limitam-se a pesquisar os alunos, sendo que a participação do professor está restrita a sua condição de pesquisador.

Por outro lado, as pesquisas que buscam elementos do cotidiano escolar encontram dificuldades para delimitar seus objetivos. É o caso das pesquisas 1 e 7, ambas acabam por comparar teoria e prática, entretanto, fica difícil de observar claramente o objetivo da pesquisa. Não está claro, ao menos nos resumos, o objetivo da comparação. Já o trabalho 9 busca refletir sobre a aprendizagem a partir da consciência histórica. Tal pesquisa clarifica seus objetivos, mas ainda existe certa amplitude de aspectos abordados, o que demonstra a dificuldade de delimitação do tema “consciência histórica”.

TABELA 3 - ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS NA TABELA 1

DADO ANALISADO	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
a) Utiliza-se da divisão Civil, político e social faz referência a Marshall ⁽¹⁾ ou suas idéias?	S	N	N	N	S	N	N	S	N	N	S
b) Liga cidadania à participação social?	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S
c) Liga cidadania à formação de consciência crítica ou emancipadora?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
d) Liga cidadania com democracia expressamente?	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N

TABELA 3 - ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS NA TABELA 1

DADO ANALISADO	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
e) Utiliza-se de pesquisa qualitativa do cotidiano escolar?	S	N	N	N	N	N	S	ND	S	N	ND
f) Almeja professores?	ND	N	N	N	N	N	S	ND	N	N	ND
g) Almeja alunos?	S	N	S	N	N	N	S	ND	S	N	ND
h) Almeja materiais didáticos ou leis?	S	S	S	S	S	S	S	ND	S	S	N
i) Qual faixa escolar pesquisa?	F	F/M	F	M	ND	F/M	F	ND	M	F/M	ND
j) Referencial teórico específico	Bourdieu ⁽²⁾	Foucault ⁽³⁾	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
k) Refere os PCNs ou outro documento legislativo	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
l) Ligado a alguma proposta político-pedagógica?	ND	ND	ND	ND	ND	ND	S	ND	ND	S	N

FONTE: Autor

NOTA: S = Sim; N = Não; ND = Não determinado; F = Ensino Fundamental; M = Ensino Médio.

(1) Refere-se ao autor T. H. MARSHALL.

(2) Refere-se ao autor Pierre BOURDIEU.

(3) Refere-se ao autor Michel FOUCAULT.

Em relação ao conceito de cidadania, dentre os resumos, o que demonstra mais claramente o conceito é o trabalho 8, ao relatar que nos livros didáticos prevalece a concepção de cidadania “pautada na posse de direitos e deveres e na igualdade de todos perante a lei”. Quatro entre onze (4/11) trabalhos referem-se diretamente ou indiretamente a teoria do sociólogo inglês Marshall já em seus resumos. Demonstrando assim a influência de tal teoria no discurso sobre as análises da cidadania no Brasil. É importante notar que os trabalhos que não apresentam a teoria de Marshall no resumo podem apresentá-la, ainda, em seu conteúdo.

Nesses trabalhos, as preocupações da atualidade têm as roupagens do neoliberalismo e da pós-modernidade, referidos nas pesquisas 3, 5 e 8. Para combater a postura individualista e principalmente perspectivas em que a História e o sujeito da história são relativizados, oferece-se aos alunos um ensino crítico, que potencialize suas capacidades.

Nesse sentido, todos os trabalhos (11/11) ligam a cidadania com a palavra consciência, seja crítica, seja emancipadora.

A palavra ‘consciência’, entretanto, tem um sentido mais próximo a ‘compreensão’ ou ‘entendimento’ do que a idéia psicológica de ‘consciência’. Já as palavras ‘crítico’ e ‘emancipador’ aparecem associados ao termo ‘histórico’. A consciência crítica que os trabalhos parecem indicar deve ser associada à compreensão ou ao entendimento histórico. Ou seja, que não se resuma à visão **da** História, mas mostre-se como visão **na** História.

Além disso, os trabalhos usam expressões ‘cidadania crítica’ ou ‘cidadania consciente’ indicando a palavra ‘cidadania’ como consciência posta em ação, uma prática consciente. Logo, cidadania seria uma prática que se realiza com a participação. Participar é uma questão fundamental para transformar a consciência em ação, no caso oito entre onze (8/11) ligam à cidadania com a participação efetiva na sociedade.

Os trabalhos, mesmo de forma indireta, ao utilizarem-se da palavra cidadania, referem-se à compreensão histórica posta em prática através da participação social, mais especificamente em relação à participação social no campo político. Entretanto, apenas um trabalho (1/11) relaciona cidadania com Democracia. Portanto, a cidadania é uma ação de participação social fruto da compreensão histórica, mas não é necessariamente uma ação política na Democracia.

Enfim, a partir da observação dos trabalhos pondera-se pela necessidade de uma pesquisa qualitativa que use como fonte o cotidiano escolar, com professores e com alunos, porque são raras as pesquisas desse viés, com a sondagem do pensamento (idéias) dos docentes e discentes. Considera-se ainda importante a pesquisa com os alunos de 7^a e 8^a séries, porque, segundo as diretrizes curriculares vigentes, que serão analisadas adiante no trabalho, os alunos ao terminarem o ensino fundamental devem deter condições de exercer a cidadania de forma consciente. Por outro lado, em relação ao conceito de cidadania, figura-se necessário, o que será aprofundado nos capítulos iniciais desse trabalho, a desconstrução do conceito tradicional de cidadania, pautado em Marshall, e a reorientação de seu significado para a ligação desse com o sistema democrático.

A presente pesquisa tenta encaixar-se na última categoria de análise relativa as

pesquisas sobre o ensino de História de Rüsen. É uma pesquisa relacionada à função social da História. Nesse sentido, delimitou-se a função da História como educação para o exercício da cidadania. Busca-se, ainda, refletir sobre o currículo. O que se busca não é o currículo como um texto escrito (currículo formal), mas o currículo vivo, como se refere FORQUIN (2000). Portanto, não se refere apenas aos planos de ensino, mas ao que se vive e se interpreta na cultura na escola.

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, 48).

Em relação aos alunos e aos professores pretendeu-se observar como esses entendiam o significado da cidadania, categorizando tais perspectivas e tentando entender como a finalidade curricular do ensino de História é interpretada e experimentada no universo escolar. Para tanto, a categoria cultura é essencial para observar o significado do termo cidadania num universo social particular como o brasileiro. Para isso, utiliza-se das reflexões sobre cultura de Raymond Williams. Nestas, a cultura aparece, num viés antropológico, como modo de vida que pode ser visualizado em três níveis. O primeiro é o nível amplo, da cultura do período. O segundo nível é da experiência, a cultura vivida. Nesse desenvolvem-se formas de vida a partir de experiências cotidianas e interpretações singulares. O terceiro nível é o da tradição seletiva, na qual os dois primeiros entram em conflito e acabam sendo selecionados ou não, formando um modo de vida híbrido. Assim, cada cultura específica, contém um modo de vida específico, fruto da integração e do conflito entre os três níveis de cultura.

Para se estudar esses três níveis é necessário inicialmente observar o nível mais amplo, a cultura de um período, ou seja, a proposta de formação para a cidadania. No capítulo um do trabalho, pretende-se, além de trilhar o campo conceitual de Williams sobre cultura, refletir sobre os aspectos da educação para a cidadania.

Com objetivo de visualizar historicamente o processo de formação da disciplina

História no Brasil, busca-se, no capítulo dois, integrar o desenvolvimento da cidadania no Brasil com a educação para a cidadania no ensino de História. Tal narrativa é pautada nas reflexões de CARVALHO (2002) e busca compreender a historicidade de tal aspecto no caso brasileiro. Não pretendendo ser um trabalho original nesse sentido, a pretensão é apenas fazer uma revisão literária sobre a história da disciplina História sob o enfoque da cidadania.

Por fim, o capítulo três apresenta a reconstrução de um caso, no qual se tenta captar o significado dado ao objetivo “educação para o pleno exercício da cidadania” por professores e alunos. Assim, a fim de conhecer uma experiência particular, num estudo no caso na cidade de Araucária-PR, efetivou-se a aplicação de questionários e a realização de entrevistas tanto em alunos quanto em professores de História do 4º Ciclo do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Essa pesquisa é fruto de estudos exploratórios que reafirmaram a necessidade de pesquisa em sala de aula. Além disso, ao fim do trabalho apresentam-se contribuições para orientar a aplicação prática do objetivo ‘formar o cidadão’ no ensino de História na realidade de constante aprendizado oferecida pelo regime democrático.

1. CIDADANIA E EDUCAÇÃO

1.1 CULTURA, CULTURA POLÍTICA E CIDADANIA

A palavra cultura tem diversos significados na linguagem corrente. Raymond WILLIAMS (1961) estudou esses significados na língua inglesa e percebeu que as mudanças de significado não ocorreram de forma aleatória, elas acompanharam mudanças históricas significativas. Concluiu que as mudanças ocorreram graças ao fenômeno que ele denomina de “A longa revolução”. Esse fenômeno acontece em três âmbitos, são eles: a revolução democrática no âmbito político, a revolução industrial no âmbito tecnológico e a revolução comunicativa (cultural), impulsionada pelos avanços da comunicação, no âmbito social (Cf. WILLIAMS, 1961, x).

Há uma genuína revolução que transforma os homens e instituições; continuamente estendida e aprofundada pelas ações de milhões, continuamente e variavelmente colocada através de reação explícita e pela pressão de formas habituais e idéias (...) A revolução democrática comanda nossa atenção política (...) Se nós levamos o critério que as pessoas deveriam se autogovernar, é evidente que a revolução democrática ainda está em uma fase muito inicial (...) nós não podemos entender o processo de mudança na qual nós somos submetidos se nós nos limitarmos a pensar nas revoluções democráticas, industriais e culturais como processos separados. Nosso modo de vida inteiro, da forma de nossas comunidades para a organização e conteúdo de educação, e da estrutura da família para o estado de arte e entretenimento, tudo está sendo profundamente afetado pelo progresso e interação de democracia e indústria, e pela extensão de comunicação. Esta revolução cultural mais profunda é em grande parte fruto de nossa experiência viva significativa, e está sendo interpretada e realmente levada adiante, de modos muito complexos, no mundo de idéias (trad. WILLIAMS, 1961, xi-xii).⁸

⁸ No original - “It is a genuine revolution transforming men and institutions; continually extended and deepened by the actions of millions, continually and variously opposed by explicit reaction and by the pressure of habitual forms and ideas. (...) The democratic revolution commands our political attention. (...) If we take the criterion that people should govern themselves it is evident that the democratic revolution is still at a very early stage (...) we cannot understand the process of change in which we are involved if we limit ourselves to thinking of the democratic, industrial and cultural revolutions as separate processes. Our Whole way of life, from the shape of our communities to the organization and content of education, and from the structure of the family to the status of art and entertainment, is being profoundly affected by the progress and interaction of democracy and

Para WILLIAMS o terceiro âmbito, da comunicação, não se confunde com o conceito de cultura, mesmo que Williams o denomine cultural âmbito da longa revolução. O conceito de cultura é mais amplo e envolve todos os âmbitos da vida, seja o político, o tecnológico ou o comunicativo.

Em *The Long Revolution*, Williams busca as formulações que lhe possibilitem teorizar sua percepção da mudança qualitativa da vida social sob o impulso da vida social sob impulso da expansão do consumo e dos meios de comunicação de massa na Grã-Bretanha da virada do século 20. Para Williams, ‘não é possível compreender as mudanças em que estamos envolvidos se nos limitarmos a pensar’, como nos incita a fazer a fragmentação característica da vida sob o capitalismo, ‘as revoluções democrática, industrial e cultural como processos separados’. ‘A verdade de uma sociedade está nas relações reais... entre os sistemas de decisão, os sistemas de comunicação e de aprendizagem, o sistema de manutenção e o sistema de geração e criação (*nurture*)’. A cultura tem assim um alto valor cognitivo: ‘uma teoria da cultura é o estudo das relações entre os elementos de um modo de vida. A análise da cultura é a tentativa de se descobrir a natureza da organização que é um complexo dessas relações’. (CEVASCO, 1998, 159).

Nesse sentido, Williams estuda as alterações do significado da palavra ‘cultura’ no inglês moderno, concluindo que as mudanças do significado da palavra cultura estão relacionadas às mudanças sociais ocasionadas pela longa revolução. Eis sua conclusão: “A idéia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum” (WILLIAMS, 1969, 305).

Anteriormente significara, primordialmente, ‘tendência de crescimento natural’ e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultural como tal, bastante por si mesma. Veio a significar, de começo, ‘um estado geral ou disposição de espírito’, em relação estreita com a idéia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a ‘estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade’. Mais tarde, correspondeu a ‘corpo geral das artes’. Mais tarde ainda, ao final do século, veio a indicar ‘todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual’. (WILLIAMS, 1969, 18).

O primeiro significado de cultura a relaciona ao cultivo natural de alimentos (Cultura de feijão) e num momento posterior, em analogia, ao cultivo do conhecimento humano, homem com cultura (homem cultivado, com conhecimento). No início do século XIX a cultura passou a designar um homem com índole perfeita, a idéia de homem com

industry, and by the extension of communication. This deeper cultural revolution is a large part of our significant living experience, and is being interpreted and indeed fought out, in very complex ways, in the world of ideas”.

cultura estava ligada a de homem com sapiência e perfeição. Num momento posterior cultura designou conjunto de artes. Por isso o homem que detém cultura, o homem culto, passou a ser reconhecido com o homem que conhece o conjunto das artes. Por fim, já no século XX, cultura passou a significar, influenciado por um viés antropológico, todo um modo de vida (cultura japonesa, cultura brasileira, etc.), atingindo o significado de ‘modo de vida integral’ das pessoas. Portanto, o ‘modo de vida’ presente na sociedade passou recentemente a ser sinônimo de cultura, concluindo o autor que: “(...) a cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também, e essencialmente, todo um modo de vida” (WILLIAMS, 1969, 333). Em relação à proposição teórica de Williams:

Seu conceito central, o de cultura, é expresso em *The Long Revolution*, como a ‘relação entre os elementos que compõem um modo de vida’. Essa noção pressupõe a possibilidade de uma existência comum, ou seja, que a cultura – ainda que tomada de um ponto de vista resolutamente historicizado – pode constituir uma comunidade, uma existência comum. Este tipo de formulação, se, por um lado, parece deixar em suspenso os estragos causados pela alienação e reificação das relações humanas, por outro, está na base de qualquer possibilidade de se imaginar um futuro diferente: ‘As pessoas mudam, é certo, através da luta e da ação. Só se muda algo tão arraigado quanto uma estrutura de sentimentos através de uma nova experiência ativa’ (CEVASCO, 1998, 152).

Depois de identificar o conceito de cultura ao modo de vida das pessoas, Williams ainda articulou categorias de análise para trabalhar as permanências e mudanças nesse modo de vida. Sua análise vislumbra as diferenças entre os modos de vida gerais com os modos de vida particulares. Logo, tenta explicar as diferenças entre o global e o local na complexidade da realidade contemporânea.

Não se trata aí de uma hipótese da cultura como o único modo de luta e nem do idealismo atroz de se pensar que somos nós, os estudiosos da cultura, que vamos fazer sozinhos a revolução. Mas trata-se certamente de uma codificação teórica (e disciplinar, se lembrarmos que os *cultural studies* vêm daí) de uma percepção da experiência da vida contemporânea, marcada pela expansão vertiginosa dos meios de comunicação e pela invasão, pelas necessidades da sociedade das mercadorias, de todas as esferas da vida humana, das mais amplamente políticas às mais estritamente pessoais, configurando o processo de aculturação abrangente que rege a vida pós-moderna (CEVASCO, 1998, 161-2).

Por isso, trabalha com a idéia de três níveis da cultura:

Nós precisamos distinguir três níveis de cultura, desde sua definição mais geral. Há a cultura vivida em determinado lugar e tempo, somente acessível por completo para aqueles que vivem naquele tempo e lugar. Há a cultura gravada, em cada coisa, da arte aos fatos

mais cotidianos: a cultura de um período. Há também, o fator que liga a cultura vivida com a cultura de um período, a cultura da tradição seletiva (trad. WILLIAMS, 1961, 41).⁹

Como ferramenta analítica o autor distingue três níveis de cultura: a) cultura vivida; b) cultura de um período; c) cultura da tradição seletiva. Essa divisão não é absoluta e nem serve para explicar todas as realidades de existência humana. O autor trabalha com a cultura ocidental, que se expande e ao mesmo tempo não avança totalmente sobre especificidades de cada modo de vida local. Essas diferenciações e resistências locais são importantes para pensar a realidade.

O primeiro nível da cultura, a cultura vivida, estaria relacionado à experiência particular, ligada a um grupo social em determinado local e espaço. Esse nível alude que situações específicas traduzem modos de vida específicos, a própria existência diferencia a forma de viver entre as pessoas.

O segundo nível é denominado cultura de um período. A cultura de um período traduz as permanências e as semelhanças encontradas em modos de vidas diversos, seja no tempo, seja no espaço. Portanto, caracteriza uma visão geral sobre o modo de vida das pessoas a partir da comparação, do tempo e da influência do homem no espaço. Por outro lado, observe-se que isso não significa que existam apenas dois planos amplos, uma cultura geral e uma cultura particular. Para uma análise da complexidade existente na atualidade é preciso considerar que existem vários níveis de generalização e particularidade das culturas. Por isso, para determinar certa categoria geral, cultura de um período, é preciso delimitá-la no tempo e no espaço. Williams a denominou cultura de um período, por se tratar da generalidade de determinado período de tempo e espaço.

Por fim, deve-se observar o último nível da cultura, a tradição seletiva. Nesta,

⁹ No original - We need to distinguish, three levels of culture, even in its most general definition. There is the lived culture of a particular time and place, only fully accessible to those living in that time and place. There is the recorded culture, of every kind, from art to the most everyday facts: the culture of a period. There is also, as the factor connecting lived culture and period cultures, the culture of the selective tradition.

determinados valores gerais são consentidos, rejeitados ou reinterpretados em experiências locais. A tradição seletiva trabalha com o conflito entre a cultura ampla e a cultura específica. A partir dos níveis de cultura de Williams é possível observar três espaços de criação de elementos culturais (e, logo, modos de vida). O primeiro é a criação de valores amplos que atingem um período. O segundo espaço é o da experiência local. O terceiro espaço relata o resultado do conflito, das novas interpretações. Para entender a dinâmica da tradição seletiva Williams exemplifica com as diferenças de linguagem entre as gerações. Cada geração, mesmo absorvendo a generalidade da língua, acaba criando significados e expressões próprias e selecionando algumas das da geração anterior.

Esses três níveis de cultura afetam a maneira de entender a Escola e a Cidadania. As Escolas não são iguais no tempo e no espaço, mas têm certas semelhanças. O ensino de História não é igual em todas as escolas, mas existem certas permanências e certas especificidades. O cidadão brasileiro não é igual ao cidadão americano, sueco ou inglês, entretanto, existem certas características da cidadania que se aproximam. Tanto a escola como a cidadania, ambas estão inseridas num plano geral assim como num plano local, de experiência vivida.

Assim, cada experiência revela perspectivas amplas e gerais como também perspectivas singulares de se entender a Escola e a Cidadania. Por isso, importa tangenciar as três formas de entender a 'cultura', buscando refletir a noção de cidadania e de escola num plano geral e ideal¹⁰ quando se vislumbram os seus significados amplos e difundidos na cultura ocidental; num plano local e particular buscando refletir sobre a historicidade do caso brasileiro, percebendo o desenvolvimento da disciplina História e a idéia de cidadania; e, por fim, buscando num estudo de caso particular, em pesquisa qualitativa com professores de História e alunos da rede municipal de ensino da cidade de Araucária-PR, delinear aspectos de

¹⁰ Ideal porque, ao contrário da experiência vivida, um nível geral dificilmente pode ser narrado, observado ou organizado de maneira empírica. Somente uma generalização ideal consegue descrever certos aspectos da realidade. É o caso da História estrutural, que pondera pela longa duração.

uma experiência singular.

Esse olhar sobre a escola e a cidadania num plano amplo pode ser orientado pelo que Williams denominava de ‘a longa revolução’. No livro *The Long Revolution*, Williams trabalha os três aspectos da longa revolução: o desenvolvimento da indústria e da tecnologia; a universalização da democracia; e, por fim, a expansão dos meios de comunicação. Para o conceito de cidadania a revolução democrática é a mais notável. Já para a escola, os três níveis influenciam de forma direta ou indireta a maneira da escola existir. Inicialmente analisar-se-á a cidadania e adiante o processo de escolarização contemporâneo.

A concepção de cidadania atual está imersa na universalização da democracia, denominada por Williams como revolução democrática. Essa revolução democrática tem formado uma nova forma de entender o modo de vida político ocidental, alterando, portanto, o que alguns autores denominam de ‘cultura política’.

O conceito de cultura política é recente e foi desenvolvido inicialmente por Almond e Verba, em estudos que datam da década de 60. Estes autores, utilizando-se de pesquisas sociológicas de influência funcional-estruturalista parsoniana, tentavam solucionar o problema da adaptação das novas nações, em especial na América Latina, ao modelo democrático ocidental. “Uma forma democrática de sistema político participativo requer, de igual sorte, uma cultura política consistente com ele. Mas a transferência da cultura política de Estados democráticos Ocidentais para as nações emergentes encontra sérias dificuldades” (ALMOND e VERBA, 1989, 3).

Os estudos sobre cultura política eram motivados pela tentativa de transferir a cultura democrática ocidental das nações desenvolvidas para as nações subdesenvolvidas. Tais autores referiam-se a ‘cultura política’ como: “(...) especificamente as orientações políticas - atitudes para com o sistema político e suas várias partes, e atitudes em relação ao papel individual dentro do sistema” (ALMOND e VERBA, 1989, 12). E completam: “Quando nós falarmos de cultura política de uma sociedade, nos referimos ao sistema político interiorizado nas cognições, sentimentos, e avaliações de sua população” (ALMOND e VERBA, 1989, 13). Eles ainda desenvolveram uma classificação para as culturas políticas: paroquial, subjetiva e participante. Na primeira não existe papel político ou liderança política

especializados. Na segunda apesar de existir a participação do indivíduo no Estado, os mecanismos para se chegar a papéis de liderança são restritos. Somente no último modelo seria possível se desenvolver o sistema democrático, onde além de participação existiria acesso plural e amplo as estruturas de poder. O exemplo de sociedades participantes são a Inglaterra, os Estados Unidos e os países escandinavos. Portanto, para essa visão de cultura política, deveriam ser desenvolvidos mecanismos de transferência de uma cultura política evoluída, com o núcleo da cidadania democrática (Cf. ALMOND e VERBA, 1989, *passim*).

Esse modelo teórico ainda apresenta a visão monista de cultura, no caso cultura política, desprezando o valor das experiências e modos de vida diversos. Em geral, idealizam um modelo de cultura considerado ideal (ou evoluído) e menospreza-se como não evoluídos outros modelos culturais. Por isso, voltando ao conceito de Williams, cultura como um ‘modo de vida’, foi necessário se desenvolver um novo olhar sobre o conceito de cultura política. Essa visão se pautaria no modo de viver a política.

A cultura política pode ser vista como ‘uma leitura comum do passado’ bem como uma ‘projeção no futuro vivida em conjunto’. A noção de cultura política se encontra profundamente relacionada à cultura global de uma sociedade, sem que por isso se confunda com ela, uma vez que o seu campo de aplicação incide exclusivamente sobre o político. Trata-se, pois, de compreender as motivações que levam um indivíduo, um grupo ou uma sociedade a adotar um determinado comportamento político. As culturas políticas constituem fator de agregação social, contribuindo de modo decisivo na constituição de uma visão comum do mundo, de uma leitura compartilhada do passado e do futuro. Formam desse modo ‘um patrimônio indiviso’, composto por vocabulários, símbolos e gestos, por todo um arsenal de ferramentas que possam exprimir valores, idéias e desejos políticos (BICALHO; GOUVÊA e SOIHET, 2005, 13).

Cabe, portanto, a partir desse novo olhar, delimitar o que se entende por política. Nesse sentido, escolheu-se a delimitação feita por REMOND (2003). René REMOND preocupa-se em delimitar o campo de pesquisa da política a fim de conceituar o que ele denomina de História política. Sua preocupação é no sentido de limitar as observações, já que o termo político pode ser por demais abrangente. Assim como ele, mesmo sabendo-se das amplas possibilidades conceituais do termo ‘política’, decidiu-se restringir as possibilidades desse conceito nessa pesquisa, principalmente com o objetivo de se efetivar um trabalho de pesquisa empírica. Situando o conceito da seguinte forma: “Só é política a relação com o

poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas. Na experiência ocidental, ela se confunde com a nação e tem como instrumento e símbolo o Estado” (REMOND, 2003, 444).

A cultura política nesse sentido estaria ligada à forma de se relacionar com a sociedade global, o Estado e seu sistema político. O principal elemento dessa visão é o Estado e a questão do espaço público. Vislumbrar o passado, desenvolver a compreensão histórica, é importante para definir a relação do indivíduo com o Estado. As capacidades humanas que a Educação Histórica tenta desenvolver têm a função de percepção e orientação social, inclusive nas relações do indivíduo com o espaço político. Novos conceitos de cultura política apontam nesse sentido:

A cultura política é um sistema de representações fundado sobre uma determinada visão de mundo, sobre uma leitura significativa, senão exata, do passado histórico, sobre escolhas de um sistema institucional e de uma sociedade ideal, conforme os modelos retidos, e que se expressa através de um discurso, código de símbolos, de ritos que a evocam sem que uma outra mediação seja necessária (BERSTEIN, 1992, 71; *Apud* MAGALHÃES, 2005, 295).¹¹

As novas visões de cultura política, não mais presas a modelos gerais, não buscam classificar qual é a melhor cultura política existente, antes disso, pautam-se em observar o desenvolvimento e a particularidade de cada modo de vida no campo da política. Logo, não se pretende desvalorizar ou ultravalorizar as culturas políticas, mas entender suas especificidades e problemas. A cultura política não tem como fonte de valores apenas a cultura de um período, ou seja, a tradição cívica, democrática e liberal ocidentais, mas também se orienta pela cultura vivida e pela tradição seletiva.

Aportes feitos pelos sul-americanos Fabio L. de la ROCHE e N. LECHNER¹²

¹¹ BERSTEIN, Serge. L'historien et la culture politique. Vingtieme Siécle – Revue d'Histoire, 35, 1992.

¹² Entre os diversos trabalhos publicados pode-se destacar: ROCHE, Fabio López de la. *Aproximaciones al Concepto de la Cultura Política*. Disponível em:

trabalham a recepção do sistema democrático nos países latinos que passaram por períodos de ditaduras militares. Esses estudos apontam, por exemplo, que situações de paternalismo e assistencialismo, típicas de regimes não-democráticos, acabam por se prolongar e perpetuar suas práticas mesmo nos regimes democráticos latino-americanos. Tal fato explica-se pela mudança no regime político, desvinculada de uma mudança na forma do povo viver a política. Por outro lado, também se expande à disputa pelo espaço político, não se resumindo à visão dicotomizada entre direita e esquerda. Novos movimentos sociais como o feminismo, lutas raciais e ecológicas têm ganhado espaço no cenário político, na disputa pelo poder Estatal.

Ressalto, no entanto, que uma autêntica cultura política supõe uma análise dos mecanismos sociais, uma consciência crítica das suas regras, mas a partir dos valores que pretendem justificar aquela ordem social. A cultura política de um grupo nos fornece as ‘pistas’ necessárias pra que se possa compreender a racionalidade, o sentido das ações coletivas daquele grupo. Nela se fortalece a sociabilidade, que se apresenta como um solo comum para adversários e companheiros, no qual a linguagem circula comunicando projetos, idéias, crenças e utopias. Um sentimento coletivo funciona ali como força de coesão do grupo: o prazer de se sentir semelhante aos outros. A semelhança entre os homens não é atributo abstrato, consubstanciado na natureza humana. Ela se constitui socialmente, mediante vivências, identificações e lutas (FERREIRA, 1993, 222).

Tudo isso se expressa de maneira diferenciada em cada espaço, em cada país, em cada sociedade. Williams enxerga no processo de expansão da democracia, devido ao implemento da participação nos espaços de disputa de poder, uma revolução de longa duração no campo político. Esse processo, segundo Williams, ainda estaria em sua fase inicial.

A revolução democrática comanda nossa atenção política (...) Se nós levamos o critério que as pessoas deveriam se autogovernar, é evidente que a revolução democrática ainda está em uma fase muito inicial (...) (trad. WILLIAMS, 1961, xi).¹³

A perspectiva de autogoverno individual, um dos elementos próprios da democracia, e elemento constitutivo dessa, é à base da cidadania moderna ocidental. Em perspectiva, tal aspecto da revolução democrática ainda é incipiente no Brasil, não terminou com as campanhas de ‘Diretas Já’ no início da década de 80, talvez tenha apenas dados os

<http://148.215.4.208/rev22/pdf/lopez.PDF> [capturado em 01 de outubro de 2005]; LECHNER, Norbert. *Los desafíos políticos del cambio cultural*. In: Nueva Sociedad, 186, pp. 46-66, [S.D.].

¹³ No original - “The democratic revolution commands our political attention. (...) If we take the criterion that people should govern themselves it is evident that the democratic revolution is still at a very early stage (...)”.

primeiros passos mais nítidos naquele momento. Na cultura política brasileira, aonde a democracia ainda não tem um contorno definido, apenas a luta por sua conquista aparece como possível delineador.

A luta pela democracia é o padrão para essa reavaliação, conquanto muito do que é dado por democrático se alie, em espírito, à prática de seus inimigos declarados. É como se, por medo ou pressentimento do futuro, estejamos determinados a dirigir a vida e a forçá-la a assumir nossa imagem, não havendo, então, por que travar disputa em torno dos méritos de imagens rivais (WILLIAMS, 1969, 344).

É o caso da imagem da cidadania. Mesmo tendo raízes sólidas nos regimes democráticos, acaba sendo usada como objetivo escolar de regimes autoritários.

1.2 CULTURA POLÍTICA CIDADÃ: A CIDADANIA COMO PAUTA EDUCACIONAL

Antes de alvejar o ponto central desse trabalho, qual seja, a interpretação do objetivo ‘educar para cidadania’ no ensino de História, é preciso trabalhar o conceito de cidadania. E nesse ponto, por opção teórica, não se recorrerá à resenha de autores clássicos. Não se pode negar a influência de autores como Locke, Rousseau, Montesquieu, Tocqueville, Kant, entre outros, na formação do conceito de cidadania moderno. Todavia, resenha sobre os clássicos, referindo o objetivo ‘educação para a cidadania’, já foi formulada por Nilda Teves FERREIRA em trabalho denominado *Cidadania: uma questão para a Educação (1993)*. Nesse trabalho a autora inicia contrapondo-se a idéia de cidadania como adaptação ao meio social, refletindo sobre a cidadania a partir do Estado moderno e das teorizações o seguiram. Grande parte do trabalho atenta-se sobre três pensadores que considera fundadores da cidadania liberal: Hobbes, Locke e Rousseau. Tais autores tem servido de base para teorias pedagógicas contemporâneas no século XX.

Em enfoque diverso, o caminho proposto neste trabalho não se pautará na formação do discurso sobre a cidadania em suas bases clássica. Por ser o presente trabalho um estudo em educação e sobre educação, preocupou-se em discutir as correntes e os autores que estão em voga no meio educacional e servem de fonte para o discurso na área. Não se descarta aqui a importância dos clássicos, entretanto pelo objeto de pesquisa o enfoque dado tenta refletir o que está por detrás dos discursos de cidadania que permeiam atualmente o meio educacional, os quais foram trazidos de discussões recentes de ciência política. A preocupação é refletir sobre esses discursos de cidadania adotados no campo da educação.

Nesse sentido, não há dúvida que a Escola pode cumprir um papel importante na educação para a cidadania e que tal questão é urgente. José Murilo de CARVALHO, ao dissertar sobre a questão da cidadania no Brasil indica alguns números:

Há cerca de três anos, uma pesquisa feita no Rio de Janeiro (...) promovida pelo CPDOC e pelo ISER, buscou verificar em que medida as pessoas tinham noção de seus direitos; em que medida se envolviam em atividades civis e políticas; em que medida se sentiam parte de uma comunidade nacional. O resultado foi bastante desanimador. Quanto ao primeiro ponto, 58% das pessoas adultas da área metropolitana do Rio de Janeiro não foram capazes

de mencionar sequer um direito constitucional. Um sequer. As pessoas que conseguiram mencionar algum direito se concentram nos direitos sociais (26%); 12% se lembraram dos direitos civis; apenas 2%, dos direitos políticos. No caso dos direitos políticos, a baixa percentagem de menções pode ter a ver com o fato de que, no Brasil, voto é obrigação. Muitos, na pesquisa, mencionaram o voto como uma obrigatoriedade e não como direito. De qualquer forma, os resultados revelam número muito pequeno de pessoas que conhecem seus direitos (CARVALHO, 2002b, 26).

Segundo o autor, normalmente as pessoas não sabem nomear os seus direitos elementares. Talvez sequer saibam o que é Constituição. Entretanto, isso não quer dizer que elas não tenham conhecimento algum sobre os direitos. Existem certos elementos dispostos no modo de vida que fazem com que as pessoas tenham ‘certa percepção sobre os direitos’, mesmo não sabendo referi-los, o que poderá ser observado adiante ao analisar os dados da pesquisa de campo. Isso faz com que somente quando se sente uma violação a algum direito busquem-se elementos para nomeá-lo ou reivindicá-lo.

Por isso, a educação escolar pode auxiliar as pessoas a conhecer seus direitos básicos ou, ao menos, a desenvolver a percepção de violação de direitos. Nesse sentido, referindo-se ainda a pesquisa de CARVALHO: “A pesquisa mostrou também que a variável que melhor explica conhecimento de direitos e envolvimento político e social é a escolaridade. Quer dizer, à medida que aumenta a escolaridade, sobem todos os indicadores, seja de consciência de direitos, seja de participação política, seja de associações profissionais e voluntárias. Outras variáveis – como sexo, idade, raça – não têm grande impacto” (2002b, 27). O desconhecimento dos direitos demonstra a existência de um ponto importante que pode ser desenvolvido na Escola, para cumprir uma tarefa que também lhe pertence, enfim, auxiliar no preparo para a cidadania e no conhecimento sobre os direitos.

Por outro lado, ao contrário do resultado apresentado por CARVALHO, ao menos nos resultados de pesquisa de campo, os alunos que detinham idades mais avançadas tiveram um desempenho melhor do que os alunos que tinham uma idade menor com escolaridade mais avançada. O que coloca a questão da cultura vivida em evidência, o que será adiante demonstrado.

As maneiras diversas de entender-se a tarefa de ensinar concepções sobre direitos estão relacionadas às diversas formas de se responder à pergunta: ‘O que significa cidadania?’

As respostas mais comuns são: nacionalidade¹⁴; preservação ecológica e convivência na cidade; participação na política; direito a ter direitos; ética pública; participação em projetos comunitários; status de quem desfruta de direitos civis e políticos¹⁵; e, até mesmo, estado de espírito voltado para coletividade¹⁶. Também é corriqueiro o uso do termo “cidadania” como adjetivo a indicar o engajamento social. No discurso jurídico, a cidadania está ligada à participação no Estado. Para o constitucionalista José Afonso da SILVA a cidadania:

(...) qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política (SILVA, 2001, 344-5).

Portanto, a cidadania é interpretada no meio jurídico como qualidade das pessoas que participam da vida do Estado, no sentido político anteriormente delimitado. Observando o que se entende por cidadania em dicionários e nas opiniões mais comuns, alguns elementos são freqüentemente lembrados. Esses elementos formam um significado comum, chamado de significado ‘simplista’ de cidadania por FLORES e PRIETO (Cf. 2000). Os elementos dessa definição são:

- Cidadania é uma qualidade de pessoa (cidadão)
- Cidadania é uma qualidade adquirida junto ao Estado Nacional
- Cidadania é exercida pelo uso e gozo de direitos civis e políticos

FLORES e PRIETO consideram que para uma visão simplista do conceito de cidadania basta que se determine determinados direitos para pessoas em algum lugar geográfico determinado, num tempo determinado.

Para uma visão simplista, ‘ser’ cidadão consiste na aquisição de determinadas capacidades de ação pública num contexto geográfico preciso, e, ao mesmo tempo, estar submetido a

¹⁴ Boa parte da doutrina jurídica, principalmente em disciplinas que lidam com direito internacional, partem desse conceito.

¹⁵ Conceito referido no dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

¹⁶ Conceito dado pelo sociólogo e ativista político Hebert José de Souza, Betinho, presente no livro: SOUZA, Herbert; RODRIGUES, Carla. *Ética e Cidadania*: São Paulo: Moderna, 1995.

(ou sentir-se privilegiado pelas) leis que emanam das instituições que funcionam dentro dos limites do referido contexto espacial. Todo aquele que não ‘pertença’ a esse leque de coordenadas espacial e temporal não estará ‘protegido’ pelas leis vigentes no mesmo. Ser cidadão, segundo esta consideração simplista de cidadania supõe obter algo assim como **um status ontológico**. Se é ou não se é cidadão, tal como se é ou não, pessoa (Trad. FLORES e PRIETO, 2000, 302, **negrito nosso**).¹⁷

A cidadania, numa visão simplista pode ser considerada como algo que existe por si só. Em qualquer sociedade, em qualquer tempo, existirá cidadania se estiverem presentes quatro elementos: **sujeito** (nacional, estrangeiro, rico, pobre, etc.), **espaço** (Estado Nacional, comunidade, plano internacional), **tempo** (hoje ou séculos atrás) e **direitos** (poucos ou muitos). Nessa perspectiva simplista a cidadania não estaria ligada necessariamente ao regime democrático. Bastaria a existência dos elementos para se caracterizar a cidadania. Essa visão, portanto, **negligencia o caráter histórico da cidadania**.

Elementos dessa visão de cidadania pautam algumas das propostas de ‘educação para a cidadania’, em especial, as formuladas pela ONU, UNESCO e outras organizações internacionais. A principal característica dessas propostas é à busca de uma cidadania planetária pautada na existência do ser humano (*status ontológico*). Portanto, tal perspectiva prega o universalismo de valores a partir da igualdade humana.

Dentre os autores que se utilizam dessa perspectiva está Edgar MORIN. Duas de suas obras demonstram tal aspecto: *Os sete saberes necessários à Educação do futuro* (1ª ed. - 2000) e *A cabeça bem-feita* (2000). Na primeira obra, financiada pela UNESCO, destacam-se o que o autor aponta como quarto e o sétimo saberes necessários para a educação do futuro, que ele denomina respectivamente de: ‘ensinar a identidade terrena’ e ‘a ética do gênero humano’. Ao dissertar sobre a identidade terrena MORIN destaca que “É necessário ensinar

¹⁷ No original - Para una visión simplista, “ser” ciudadano consiste en la adquisición de unas determinadas capacidades de acción pública en un contexto geográfico preciso, y, al mismo tiempo, estar sometido a (o sentirse privilegiado por) las leyes que emanan de las instituciones que funcionan dentro de los límites de dicho contexto espacial. Todo aquel que no “pertenzca” a ese eje de coordenadas espacial y temporal no estará “protegido” por las leyes vigentes en el mismo. Ser ciudadano, según esta consideración simplista de ciudadanía, supone obtener algo así como un status ontológico. Se es o no se es ciudadano, tal y como se es o no, persona.

não mais a opor o universal às pátrias, mas a unir concentricamente as pátrias – familiares, regionais, nacionais européias – e a integrá-las no universo concreto da pátria terrestre (...) Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo em que carências e ignorâncias” (MORIN, 2004, 77). Observe-se que, mesmo tendo em vista o olhar integrador das culturas, Morin busca o *status ontológico* do ser humano (pátria terrestre) para pautar sua visão de educação para cidadania, o que, posteriormente, junto ao sétimo saber, considera destino da humanidade a partir da formação da ‘cidadania planetária’ (também chamada de cidadania terrena) que se fundamenta numa ética universal. “Podemos (...) explicitar nossas finalidades: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena” (MORIN, 2004, 115). Tal perspectiva é herdeira do iluminismo e, mesmo tendo considerações acerca das diferenças culturais, busca uma cultura ‘ética’ singular. Já na segunda obra referida, *A cabeça bem feita* (2000), o mesmo autor traz perspectiva que se aproxima da anterior, mas em sentido diverso:

A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (...) Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta (MORIN, 2000, 65 e 74).

Observe o conteúdo dado à palavra democracia. O que define um cidadão na democracia é sua “solidariedade” e “responsabilidade em relação a sua pátria”. Ou seja, Morin não define o cidadão na democracia por sua capacidade ou direitos de participar na gestão do público, ao contrário, cidadão é definido por atitudes de sociabilidade (solidariedade) ou deveres com a pátria. Portanto, conclui a necessidade de formar alunos patrióticos, com o sentimento de amor ao espaço social. Filhos que assumem mais do que uma visão cidadã em relação à pátria (que não precisa ser o Estado Nacional, pode ser o continente, o planeta), desenvolvem um sentimento de amor. Mesmo quando são apresentados elementos inovadores, quando, por exemplo, nega a superioridade de uma cultura sobre a outra, ainda predomina a perspectiva ontológica da cidadania nesse tipo de visão. A

semelhança entre os trabalhos está na sonegação da influência da História e das Culturas na formação do conceito de cidadania. Cidadania é um conceito universal e trans-histórico.

Alguns elementos da visão simplista também estão presentes nas primeiras formulações teóricas da cidadania no pós-guerra, como exemplifica um dos autores mais referidos sobre o tema e que influenciou as discussões na ONU, o sociólogo inglês T. H. Marshall. Aliás, para CARVALHO nesse último encontra-se a principal influência na forma de se entender a cidadania no Ocidente, assim delimitando três correntes políticas influentes:

A principal visão da cidadania no Ocidente relaciona-se com três vertentes. Uma delas é a idéia de cidadão como titular de direitos. Os direitos do cidadão foram classificados por Marshall como direitos civis, políticos e sociais. Essa visão individualista e liberal de cidadania, de origem anglo-saxônica, é a mais tradicional e se difundiu em outros países, tornando-se hegemônica no Ocidente. Ela se combina, às vezes, com outra visão da cidadania, chamada por alguns de republicanismo clássico ou de humanismo cívico. O humanismo cívico baseia-se na idéia de interesse público, na predominância do interesse coletivo sobre o individual. A ênfase, nesse caso, não é nos direitos do indivíduo, mas no bem público. Um terceiro conceito de cidadania faz referência à identidade nacional. Ser cidadão não seria ter direitos, nem preocupar-se com o bem público, mas, antes de tudo, pertencer a uma comunidade nacional (CARVALHO, 2002b, 25).

TABELA 4 - CORRENTES DE PENSAMENTO DA CIDADANIA SEGUNDO CARVALHO (2002)

TITULARIDADE DE DIREITOS	HUMANISMO CÍVICO	IDENTIDADE NACIONAL
Cidadão tem direitos civis, políticos e sociais	Predominância do interesse público sobre o particular	Pertencer a uma comunidade nacional.

FONTE: CARVALHO, 2002b, 25 e Ss.

Parte-se então de Marshall e sua identificação da cidadania como um ‘status’ social.

1.2.1. Titularidade de Direitos: Cidadania por Marshall

As reflexões de T. H. Marshall são datadas de 1949, numa conferência denominada de *Cidadania e Classe Social*, onde retoma as ponderações feitas na Universidade Cambridge, no ano 1885, por outro autor, denominado Alfred Marshall. Esse último, antes um ideólogo do que um sociólogo, propunha uma nova organização social pautando-se em pressuposições econômicas. Alfred Marshall pressupunha que ao transformar homens brutos em cavalheiros

(*gentlemen*) seria possível diminuir as anomalias e doenças sociais. Nesse sentido, T.H. Marshall observa que não seria abuso trocar a expressão ‘cavalheiros’ por ‘civilizados’. Mas, mesmo existindo essa pretensão, não achava correto distinguir qualitativamente os homens.

Marshall aceitava como certo e adequado um raio amplo de desigualdade quantitativa ou econômica, mas condenava a diferenciação ou desigualdade qualitativa entre o homem que era ‘por ocupação, ao menos, um cavalheiro’ e o indivíduo que não o fosse. Podemos, penso eu, sem violentar o pensamento de Marshall substituir a palavra ‘cavalheiro’ pela expressão ‘civilizado’ (MARSHALL, 1963, 61).

Alfred apontava o trabalho bruto dos operários como responsável por sua transformação em seres incivilizados. Trabalhadores dedicados a tarefas com menor dispêndio de força detinham um trato cultural mais refinado, aprendendo a dar mais atenção à educação e ao lazer do que ao aumento de salário e conforto material. Com medo de ser confundido com os socialistas reiterava que seu sistema congregaria as idéias de: ‘igualdade social’ e ‘o mercado livre’ (direito à propriedade). Para Alfred a desigualdade econômica era aceitável, desde que a igualdade de cidadania permanecesse.

Tal é a hipótese latente no ensaio Marshall. Postula que há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade – ou, como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida (MARSHALL, 1963, 62).

O núcleo da cidadania, para T. H. MARSHALL, é a “igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade”. Essa igualdade humana básica é uma condição, um *status*, universal.

A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento da matéria-prima do *status* e um aumento no número daqueles a quem é conferido o *status*. (MARSHALL, 1963, 76, negrito nosso).

Apesar de seu conceito de cidadania ser significativo, T. H. Marshall consagrou-se academicamente a partir da divisão evolutiva das esferas do que ele chamou de status da

cidadania:

(...) pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise em neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica. Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1963, 63-4).

TABELA 5 - CLASSIFICAÇÃO DOS DIREITOS SEGUNDO MARSHALL (1963)

DIREITOS CIVIS	DIREITOS POLÍTICOS	DIREITOS SOCIAIS
Direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça.	Direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo.	Direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.
Direito do indivíduo contra o Estado.	Direito de participar do Estado.	Direito a prestações do Estado.

FONTE: MARSHALL, 1963, 63 e Ss.

Para T.H. Marshall na antiguidade os três elementos da cidadania estavam fundidos e os direitos se confundiam porque as instituições estavam amalgamadas. Como exemplo, na sociedade feudal o *status* ao invés de marcar a igualdade marcava a desigualdade: ser senhor feudal; servo; pároco; demarcavam um status social. Na Atenas antiga o cidadão era contraposto ao escravo, ao estrangeiro, etc. Já na atualidade, a cidadania seria o *status* da sociedade contemporânea capitalista, *status* que iguala todos os homens pela existência do mercado livre. “[O desenvolvimento da cidadania] coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é o sistema não da igualdade, mas da desigualdade” (MARSHALL, 1963, 76). Assim como o mercado concede a cada consumidor uma igualdade virtual e uma desigualdade prática, a cidadania concede a todos uma igualdade virtual e uma desigualdade prática. A diferença é que ao invés de se manifestar no campo econômico, manifesta-se no campo político.

A conquista dos direitos em Marshall segue uma ordem lógica. Inicialmente se

estabelecem os direitos civis, em seguida, a partir do exercício dos direitos civis, é possível se estabelecer os direitos políticos. Com o exercício desses dois âmbitos de direitos é possível implementar os direitos sociais. Apresenta essa ordem evolutiva inspirado na história de conquistas de direitos na Inglaterra.

Observe que T. H. Marshall não define o conteúdo da cidadania. Cidadania é apenas um *status* social. Algo a ser preenchido por cada sociedade. Além disso, o autor aponta um aprimoramento contínuo (enriquecimento na qualidade e no rol de direitos) do *status* da cidadania associado ao maior acesso de pessoas ao status.

Marshall elucida, por fim, a questão da educação como obrigação do Estado e base para a participação social consciente e emancipada. Para ele a Educação não é apenas um direito social, mas também se figura como a base para o exercício dos direitos políticos e civis. Portanto, a educação é um direito que fundamenta os demais direitos.

Além disso, o autor menciona à questão da participação na comunidade e a luta pela conquistas dos direitos. Em suas conclusões, manifesta sua opinião que a educação formal seria o fator que diferenciaria os cidadãos e que seria necessário oferecer a igualdade de oportunidade a todos os alunos no acesso a educação, mesmo que depois as diferenças de formação (e mérito) acabem colocando eles em situações sociais diferentes. Para encerrar a apresentação da teoria de Marshall, uma conotação de caráter muito forte pode ser destacada: “A igualdade de *status* é mais importante do que a igualdade de renda”. (MARSHALL, 1963, 95).

1.2.2 Crítica a Marshall

Inicialmente, cabe considerar o ponto onde Marshall avança teoricamente. A visão simplista de cidadania considera a cidadania como um status ontológico do ser humano, ou seja, pauta-se na idéia de que todo indivíduo é cidadão (basta nascer para ser cidadão). Observe-se que Marshall não considera a cidadania um ‘status ontológico’ (sem historicidade), mas um ‘status social’, tal diferença é extremamente relevante. Tal autor apresenta certa historicidade à cidadania. Entretanto, é uma historicidade evolutiva e com um

destino universal.

Por outro lado, a proposta de igualdade social reserva-se apenas à igualdade abstrata em direitos, mantém-se a desigualdade real, baseada nos mitos do mérito pessoal e da liberdade de iniciativa da sociedade de mercado. A igualdade para Marshall não é a igualdade econômica ou de condições de existência. No campo econômico apresenta-se a ‘liberdade’.

Marshall ressalta que a educação é fundamental para que se exerçam os direitos civis e políticos. Sem educação não haveria condições de se exercer os direitos civis e políticos. Portanto, o direito à educação é pressuposto ao exercício dos direitos civis e políticos. Por outro lado, como mencionado anteriormente, em sua estrutura evolutiva Marshall considera que os direitos civis e políticos são conquistados e exercidos antes dos direitos sociais, sendo, portanto, pressupostos dos últimos. Como a educação é um direito social abre-se espaço para um dilema, ou seja, qual direito é pressuposto de qual?

Em resumo, lembrando-se os elementos da cidadania (sujeitos, espaço, tempo e direitos), pode-se afirmar que a teoria de Marshall tem como característica: a) o espaço é a ‘comunidade’ (não se utiliza da expressão ‘Estado’) e o conceito de comunidade inclui qualquer agrupamento humano com organização política; b) o vínculo social da cidadania de Marshall está fundamentado na “participação integral”, que não inclui participação nas riquezas, mas apenas em direitos abstratos; c) a temporalidade aferida é evolutiva e contrapõe a Antigüidade e o Moderno; d) O conteúdo da cidadania é fragmentado: Civil, Político e Social. Sendo que o Civil e o Político são condição do Social e nunca o contrário.

A última característica, em especial, ressalta a visão liberal de cidadania. Estabelecendo ordem de importância aos direitos, estabelecendo como secundária as prestações sociais do Estado.

Os professores FLORES e PRIETO consideram a perspectiva apresentada através da teoria de Marshall como sendo a velha concepção de cidadania. Esta concepção estaria ligada em demasiado à abstração jurídica, desconsiderando a vida prática. “Isto significa

deixar de lado a vida real das pessoas para concentrar-se no âmbito jurídico, importante pelas garantias formais que oferece aos seus cidadãos, mas que gera um espaço cívico passivo, defensivo e abstrato” (trad. FLORES e PRIETO, 2000, 302).¹⁸

O *caráter passivo* (Cf. FLORES e PRIETO, 2000) estaria ligado à idéia de que a cidadania foi um produto de concessões e não de lutas históricas. “O lastro elitista que ignora a iniciativa das pessoas em benefício dos acordos de uns poucos tem sido dotados de razões mais ou menos persuasivas, graças sobre tudo a força das armas, durante o devir histórico” (trad. FLORES e PRIETO, 2000, 307).¹⁹ Este é um importante aspecto que interessa ao professor de História. Pois, afinal, as conquistas dos direitos têm um potencial de discussão histórica voltando o ensino para a ação. Entretanto, a cidadania na perspectiva simplista não considera a ação humana como fundamental. A cidadania passiva é o simulacro de cidadania concedida pelos Estados não democráticos, onde os espaços de representação e participação são suprimidos.

O *caráter defensivo* está ligado à idéia de liberdade negativa. Os direitos servem principalmente para defesa dos interesses particulares contra o Estado. Tal aspecto, de traços notadamente hobbesianos, estrutura-se no chamado de Estado de Direito e no princípio da legalidade. “O homem em conformidade com a lei natural recorre, respondendo a seus desejos naturais de autodefesa e proteção, a institucionalização do Estado. A este se encomenda à missão de por ordem e acabar com o caos” (trad. FLORES e PRIETO, 2000, 309).²⁰ Nessa perspectiva, o Estado serve apenas para proteger os interesses individuais. A cidadania se

¹⁸ No original - Esto significa dejar de lado la vida real de las personas para concentrarse en el ámbito jurídico, importante por las garantías formales que ofrece a “sus” ciudadanos, pero que genera un espacio cívico pasivo, defensivo y abstracto.

¹⁹ No original - El lastre elitista que ignora la iniciativa de la gente en beneficio de los acuerdos de unos pocos ha venido dotándose de razones más o menos persuasivas, gracias sobre todo a la fuerza de las armas, durante el devenir histórico.

²⁰ No original - El hombre en conformidad con la ley natural recurre, respondiendo a sus deseos naturales de autodefensa y protección, a la institucionalización del Estado. A éste se le encomienda la misión de poner orden y acabar con el caos.

exerce pelo rol de direitos estabelecidos e somente por eles.

O *caráter fragmentário e abstrato* caracteriza-se pela classificação e divisão dos direitos da cidadania. A partir do momento que se considera a cidadania como um conceito fragmentado é possível atribuir-se maior importância para alguns direitos e deveres ao invés de outros, assim como Marshall fez ao relacionar os direitos civis e políticos como a base para os direitos sociais. Ora, tal perspectiva detém uma qualificação política e ideológica interessada, em Marshall, uma visão eminentemente liberal. Por outro lado, a divisão jamais consegue ser precisa, sendo que os direitos não são exercidos de forma fragmentada na sociedade. Por fim, as classificações da velha cidadania consideram-na como algo abstrato, ignorando as constantes mudanças das relações sociais e de suas conquistas.

Todas estas divisões entre direitos políticos e econômicos, conectados a dialéticas entre o público e o privado ou entre a liberdade e a igualdade, constroem um marco mecânico de direitos que funciona, numa parte, limitando as garantias estatais – os direitos econômicos ou sociais irão estar remarcados no privado e somente com a intervenção do Estado de bem-estar vai-se modificar algo nessa situação, mesmo que deixando intacta sua lógica – e dando-nos uma visão compartimentada de uma realidade onde os direitos de um e de outro signo são interdependentes. Além disso, é necessário questionar-se sobre a linearidade a que se faz referência na consecução dos direitos e a irreversibilidade na aquisição dos mesmos. Pensamos que nenhuma conquista é segura, ao menos que se lute constantemente para preservá-la. Mas na velha cidadania a idéia que baseia toda sua construção é a de ser cidadão, quando na realidade o importante é ter a cidadania e usá-la a fim de conseguir bens sociais. Na velha cidadania tudo já se está dado, tudo classificado e acabado. (trad. FLORES e PRIETO, 2000, 312).²¹

Por fim, é importante mencionar que Marshall não se refere à expressão histórica

²¹ No original - Todas estas divisiones entre derechos políticos y económicos, conectados a dialéticas entre lo público y lo privado o entre libertad e igualdad construyen un marco mecánico de derechos que funcionan, por una parte, limitando las garantías estatales –los derechos económicos o sociales van a estar enmarcados en lo privado y sólo la intervención del estado del bienestar va a modificar algo esta situación, aunque dejando intacta su lógica- y dándonos una visión compartimentada de una realidad donde los derechos de uno y otro signo son interdependientes. Además es necesario cuestionarse la linealidad a la que se hace referencia en la consecución de los derechos y la irreversibilidad en la adquisición de los mismos. Pensamos que ninguna conquista es segura, a menos que se luche constantemente por preservarla. Pero en la vieja ciudadanía la idea sobre la que pivota toda su construcción es la de ser ciudadano, cuando en realidad lo importante es tener la ciudadanía y usarla a fin de conseguir bienes sociales. En la vieja ciudadanía todo está ya dado, todo clasificado y acabado

status civitatis grego ao se referir à expressão “status”, ao invés disso ele utiliza-se do instrumental teórico da Sociologia funcional-estruturalista para formular o seu conceito de cidadania. Esse instrumental teórico fica exposto quando relaciona o “status” ao papel. Afirma “A unidade básica dos sistemas sociais, diz Parsons, é o ato. A unidade seguinte de ordem mais alta é o papel de status” (MARSHALL, 1963, 173) E completa:

O status tende para a análise estrutural, e um alto nível de abstração, e o papel para o comportamento individual e situações concretas (...) Resumidamente, o status ressalta a posição, como concebida pelo grupo ou sociedade que a mantém, e o papel dá ênfase à pessoa que ocupa a posição (MARSHALL, 1963, 175).

A cidadania como “status”, por se utilizar de um referencial que não atende a complexidade atual da sociedade, não é capaz de ilustrar toda a complexidade do conceito de cidadania. Enfim, a concepção de cidadania de Marshall pauta-se em modelos teóricos e princípios tradicionais da ciência, além do que, transmite ideais políticos do liberalismo, não acompanha as mudanças da sociedade e não traz reflexões críticas sobre a mesma.

1.2.3. Cidadania como ética pública: elementos relacionados ao humanismo cívico

Vários autores, buscando contrapor a cidadania como *status*, buscam alternativas condizentes com as novas realidades. Nesse sentido, Kymlicka e Norman, em importante ensaio denominado *O retorno do cidadão*, fazem uma revisão teórica sobre a cidadania como categoria de análise.

Na literatura pedagógica no Brasil, a releitura de Chico Alencar e Pablo Gentili do referido artigo destaca a contraposição existente entre a cidadania como *condição legal* e a cidadania como *atitude desejável* (2001). A cidadania como condição legal se identificaria com a visão simplista, ou do *status*, sendo a cidadania conceituada como “**pertencimento a uma comunidade política na qual os indivíduos são portadores de direitos**” (ALENCAR e GENTILI, 2001, 69), inclusive fazendo referência a Marshall. Já a segunda categoria de cidadania, como *atitude desejável*, seria uma **ética pública**. Essa segunda perspectiva aproxima-se da idéia de interesse público sobrepondo o interesse particular, assim como já destacava o chamado humanismo cívico.

Entretanto, observando o artigo de Kymlicka e Norman, foi possível perceber, além dessa divisão, outras reflexões interessantes. Inicialmente eles afirmam que a expressão cidadania ganha novo interesse no início dos anos noventa.

Em 1978 era possível afirmar convictamente que ‘o conceito de cidadania havia saído de moda entre os pensadores políticos’ (Gusteren, 1978, 9). Quinze anos mais tarde, ‘cidadania’ converteu-se numa palavra que ressoa por todo o campo do espectro político (Heater, 1990, 293; Vogel y Morgan, 1991, pág. x). Há uma série de razões que explicam este renovado interesse, próprio dos anos noventa. Teoricamente, trata-se de uma evolução natural do discurso político, já que o conceito de cidadania parece integrar as exigências de justiça e pertencimento comunitário, que são respectivamente os conceitos centrais da filosofia política dos anos setenta e oitenta. O conceito de cidadão está intimamente ligado, por um lado, a idéia de direitos individuais, e, por outro, a noção de vínculo com uma comunidade particular (trad. KYMLICKA e NORMAN, 1997, 5-6).²²

Ao se concentrar no conceito de cidadania, estes autores avisam para alguns perigos recorrentes (Cf. KYMLICKA e NORMAN, 1997, 6-7): a) a generalização do termo cidadania, devido a análises que enfatizam estruturas e instituições, encaixando-se tal conceito em quase todas as discussões de filosofia política; b) a confusão criada entre o conceito de cidadania como condição legal e cidadania com prática desejável, nesse sentido, criticam a fusão entre o conceito de cidadania e a proposta de ‘bom cidadão’, sendo necessário, para os autores, uma distinção entre uma teoria geral para explicar a cidadania e as teorias que articulam o conteúdo da cidadania.

Por fim, Kymlicka e Norman analisam algumas propostas políticas sobre a cidadania e demonstram que no próprio conceito de cidadão existe implícita a idéia de bom cidadão. Portanto, cada forma de conceituar o cidadão traz em si uma proposta de bom

²² No original - En 1978 era posible afirmar con fiadamente que “el concepto de ciudadanía ha pasado de moda entre los pensadores políticos” (Gunsteren, 1978, pág. 9). Quince años más tarde, “ciudadanía” se ha convertido en una palabra que resuena todo a lo largo del espectro político (Heater, 1990, pág. 293; Vogel y Morgan, 1991, pág. x). Hay una serie de razones que explican este renovado interés, propio de los noventa. A nivel de la teoría, se trata de una evolución natural del discurso político, ya que el concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, que son respectivamente los conceptos centrales de la filosofía política de los años setenta y ochenta. El concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular.

cidadão. Uma ética. Não existiria conceito de cidadão e de cidadania analíticos. Cada conceito enfatiza uma visão de mundo na relação indivíduo e Estado.

Observe-se que o sentido dado por Kymlicka e Norman para a distinção entre cidadania como *condição legal* e como *prática desejável* como marco importante de discussão. Essa distinção não pretende discutir o conteúdo da cidadania, ao contrário, destaca a necessidade de um conceito geral. Kymlicka e Norman apontam que “(...) deveríamos esperar que uma teoria do bom cidadão fosse relativamente independente da questão legal consistente em saber o que é um cidadão, do mesmo modo que uma teoria da pessoa de bem é algo diferente do problema metafísico (ou legal) de saber o que é uma pessoa” (trad. KYMLICKA e NORMAN, 1997, 7).²³ Portanto, não há contraposição entre a condição legal à prática desejável, pelo contrário, propõe-se observá-las como duas faces de um mesmo conceito. Na primeira face, a cidadania como condição legal, observa-se a possibilidade conceitual jurídica. Abre, portanto, espaço para que seja possível, a partir de observância da legislação e dos princípios jurídicos, conferir a cidadania à força coercitiva, à aplicabilidade e à formalidade jurídicas. Já na segunda face, a cidadania como prática desejável, observa-se a ética da cidadania, guiando um modo de vida a partir de uma ética com o público (pautada numa cultura política).

A diferenciação entre o Direito e a Ética é tema polêmico no campo jurídico. Entretanto, a tradição jurídica buscou formular diferenciações para o Direito e as regras éticas. A lei é uma regra gerida pela organização Estatal, enquanto a ética não é gerida pelo Estado mas por toda a sociedade. A lei é limitada ao texto e suas interpretações, a ética não é limitada a textos escritos. Os procedimentos para modificação de uma lei não são os mesmos para a modificação da ética, para a modificação da segunda não basta a ação dos dirigentes mas uma mudança de fundo cultural. A cidadania como ética pública pode ter vários

²³ No original – (...) deberíamos esperar que una teoría del buen ciudadano sea relativamente independiente de la cuestión legal consistente en saber qué es un ciudadano, del mismo modo que una teoría de la persona de bien es algo diferente del problema metafísico (o legal) de saber qué es una persona.

conteúdos. Entretanto, a cidadania como condição legal não, ela segue os moldes legais, mesmo que diferenças de interpretação mudem certos aspectos. Não é interessante desprezar o poder estatal.

Não existe cidadania apenas legal e nem, tampouco, cidadania apenas como ética. Os dois elementos são essenciais para sua existência. Inclusive a proposta de status de Marshall já englobava os dois aspectos da cidadania. Englobava a cidadania como condição legal, ao indicar a questão dos direitos e do pertencimento, mas também incluía a questão da ética pública ao indicar a questão da participação integral e a constante busca por novos direitos. Aliás, Marshall já indicava a diferença de seu status social ao englobar além do status legal comportamentos socialmente aceitos, ou seja, uma ética pública.

O status legal é uma posição caracterizada por direitos e obrigações, capacidades e incapacidades, publicamente reconhecidos que são relevantes para a posição e suas funções na sociedade. Status, como sociólogos o entendem, é algo semelhante, mas é ampliado para incluir as características da posição que não são determinadas por meios legais. Abrange todo comportamento que a sociedade espera de uma pessoa na sua capacidade de ocupante da posição e, também, todo o comportamento recíproco adequado dos outros para com ela. (...) Os direitos e obrigações do status legal são direitos e obrigações de fazer ou não fazer alguma coisa – são, na realidade, o comportamento legalmente sancionado. Quando ampliamos o conceito para além da esfera jurídica, a noção correspondente é aquela de comportamento socialmente esperado e/ou aprovado (MARSHALL, 1963, 151).

Enfim, o lado negativo desse caminho de distinção, entre status legal e ética pública, é que ele não consegue superar as questões da passividade, da fragmentação e da abstração do conceito de cidadania. Essa distinção apenas ressalta que a cidadania passiva, fragmentada e abstrata não se resume ao legal. A passividade e a defensividade do conceito simplista de status pode ser incorporado em novas propostas éticas de cidadania, assim como suas características de fragmentação e abstração. Entretanto, o ponto positivo é que ela demonstra que existe algo mais que um status legal na cidadania. Kymlicka e Norman completam tal análise ao afirmar que “A cidadania não é simplesmente um status legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades. É também uma identidade, a expressão do pertencimento a uma comunidade política” (trad. KYMLICKA e NORMAN,

1997, 6-7).²⁴ Portanto, rompe com a terceira possibilidade de *status*: o *status legal*. E, também, elimina qualquer possibilidade de limitação da cidadania à nacionalidade, pois essa se configura como instituto legal.

Nesse sentido, é importante diferenciar as esferas da supremacia do público sobre o privado. Aliás, a própria idéia de interesse público é polêmica. Para fins de sistematização podem-se estruturar três fontes dessa dicção de predominância do interesse público. A primeira é o dever jurídico. O descumprimento dessa fonte de dicção de interesse público fará com que o Estado utilize-se de sua violência legitimada para suprimir a violação. O dever jurídico está ligado à esfera legislativa. A segunda fonte de dicção do interesse público é o dever ético. Nele também há a idéia de obrigação, entretanto, sua obrigatoriedade está ligada aos valores sociais compartilhados, não havendo intervenção do Estado para que se cumpra. É um dever ligado à sociabilidade, a própria existência da pessoa na sociedade. E a terceira fonte de dicção, a mais exaltada no humanismo cívico, é a construção do espaço público. Nesse espaço de dicção não há a idéia de obrigação, mas de participação na construção da esfera legítima de dicção. Portanto, a partir da construção do espaço público reivindica-se a participação e através da participação o supremacia do interesse público, e conseqüentemente, seus significados e prioridades. A ética pública, defendida pelo humanismo cívico, não se confunde com a ética social. A primeira estaria mais próxima à idéia de construção do espaço público enquanto a segundo estaria ligada à perspectiva de sociabilidade.

1.2.4. O indivíduo em relação ao Estado: Identidade Nacional e Multiculturalismo

Pelas considerações feitas até o momento pode-se afirmar que a **cidadania está ligada à relação do indivíduo ao Estado**. Esta relação não se resume à condição legal. Também não se resume a condição ética. Tampouco é uma condição ontológica de todo ser

²⁴ No original - La ciudadanía no es simplemente un status legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es también una identidad, - la expresión de la pertenencia a una comunidad política

humano.

Para buscar uma nova perspectiva é preciso buscar um novo enfoque para a discussão. Nesse sentido, pode-se estabelecer que existem dois pontos de vista para a relação entre o indivíduo e o Estado. O ponto de vista do indivíduo e o ponto de vista do Estado. O primeiro ponto de vista leva a discussão do multiculturalismo.

O multiculturalismo não é uma proposta universalista que tenta unificar diversas culturas dentro de um Estado. O conceito de cidadania de Kymlicka e Norman ligado não só ao status legal, mas também à identidade, ao sentimento de pertencimento do indivíduo ao Estado vem nesse sentido. Cidadania seria uma identidade que unificaria culturas diferentes dentro de um mesmo aparelho político (Estado) através dos laços do pertencimento.

Em outro trabalho, *Ciudadania multicultural (1996)*, Kymlicka relata a existência de duas espécies de múltiplas culturas em um Estado: a) Estados multinacionais (onde a nação significa uma comunidade histórica, mais ou menos completa institucionalmente, que ocupa um território ou uma terra natal determinada e que compartilha uma cultura e uma língua diferenciada) onde uma ou mais nações vivem dentro de um mesmo Estado, com minorias nacionais; b) Estados multiétnicos, onde a formação populacional foi efetivada pela imigração em grande escala. (Cf. KYMLICKA, 1996, 26 e Ss) Ambos enfrentam o problema de minorias de uma forma ou outra acabam tendo seus direitos suprimidos. Tal autor aponta o Brasil como um Estado multicultural e multiétnico e crítica a postura do governo brasileiro:

O Brasil tem sido especialmente insistente na hora de afirmar que não detém minorias nacionais; o certo é que o quase total extermínio de suas tribos indígenas está perigosamente perto de ratificar dita afirmação (trad. KYMLICKA, 1996, 40).²⁵

É interessante notar que a discussão sobre multiculturalismo tem origem na Filosofia política norte-americana. Essa discussão trava-se entre as correntes de pensamento político (liberalismo e comunitarismo) e culmina nas atuais discussões sobre direitos da

²⁵ No original - Brasil há sido especialmente insistente a la hora de afirmar que no tiene minorias nacionales; lo cierto es que el casi total extermínio de sus tribus índias está peligrosamente cerca de ratificar dicha afirmación

minorias e ação afirmativa. A dicotomia principal é a discussão entre o liberalismo e o comunitarismo. Kymlicka amplia as correntes de pensamento da filosofia política, a partir do viés norte-americano, em 6 linhas, argumentando que a principal questão que se coloca é a da equidade. Para ele não se deve conceber a política de forma linear, como a clássica divisão de esquerda, direita e centro. Existem outras noções de equidade, também políticas, que foram sendo ignoradas pela filosofia política, mas que despertaram no interior dos movimentos sociais. Além disso, acredita que o pensamento político precisa ser categorizado de forma aberta, pronto para novas possibilidades. Enumera as principais correntes como: Utilitarismo, Liberalismo, Libertarismo, Marxismo, Comunitarismo e Feminismo. (Cf. KYMLICKA, 1990). Não cabe aqui distinguir cada uma, até mesmo porque seria impossível resumir as idéias do autor em poucas linhas. Entretanto, tal aspecto é importante para esclarecer o que se entende por multiculturalismo.

Na verdade, multiculturalismo não significa um grande consenso entre ideologias, ao contrário, mas a possibilidade de coexistência, mesmo em constante conflito, de diversos pontos de vistas culturais e políticos num mesmo Estado Nacional e as especificidades legais para tanto. Esse problema é evidente nos Estados Unidos e nos países europeus que detêm grande número de imigrantes estrangeiros em seu território. No Brasil, dentre as poucas traduções sobre o tema, destaca-se Andrea Semprini e o livro *Multiculturalismo (1999)*, onde o autor esclarece que o multiculturalismo traz três questões que não se contrapõem, mas se complementam: **a questão da diferença, o direito das minorias em relação às maiorias e, finalmente, a identidade e seu reconhecimento** (Cf. SEMPRINI, 1999, 43 e Ss).

Por isso algumas propostas de educação para a cidadania buscam a identificação de parâmetros democráticos comuns, visualizando a urgência do diálogo entre culturas, o problema do etnocentrismo e da globalização. Como exemplo pode-se citar Philippe Perrenoud e François Audigier.

Hoje sonhamos com uma cidadania livremente assumida, sem doutrinação. Por muito tempo, a instrução cívica confundiu-se com a interiorização intensiva e pouco crítica de alguns princípios morais e com a preocupação de desenvolver um respeito incondicional às instituições, ao trabalho, à família, à lei, acompanhado de uma identificação com a pátria, com uma visão muito nacionalista da história e da geografia, com uma adesão ao colonialismo e, em certa medida, com o racismo e com o desprezo por outras culturas. Até

os anos 1930-1940, os manuais de leitura, assim como os de instrução cívica, eram catecismos mais ou menos laicos, dependendo do grau de separação da Igreja e do Estado. Após a Segunda Guerra Mundial, iniciou-se uma evolução, ligada, sem dúvida, à descolonização e ao enfraquecimento - relativo do etnocentrismo dos países ocidentais (PERRENOUD, 2005, 22).

Perrenoud trabalha com a proposta de aquisição de conhecimentos básicos de ciências sociais para que os alunos possam refletir, a partir de uma razão crítica, o mundo. A proposta do professor francês resgata o ideário crítico do iluminismo e não somente o universalismo. Nesse sentido sua colaboração é interessante e importante. No mesmo sentido, outros dois autores estrangeiros seguem em sentidos opostos a discussão do multiculturalismo: J. Gimeno Sacristán e Peter Maclaren. Sacristán trabalha em seu livro *Educar e conviver na cultura global (2002)*, a partir da dicotomia Liberalismo x Comunitarismo, principalmente no quarto capítulo denominado *A cultura e a formação para a cidadania democrática*. Para o autor, o ideal seria uma terceira corrente de educação cidadã, a qual chama de republicanismo cívico. Para tanto expõe a fragilidade do individualismo no liberalismo, bem como a fragilidade da dependência da comunidade no comunitarismo. Seu trabalho é inspirado nos problemas enfrentados na Espanha, inclusive onde diversas culturas convivem num único Estado (Cf. SACRISTÁN, 2002).

Outra perspectiva da discussão do multiculturalismo pode ser visto em Peter McLaren, no livro *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio (2000)*. Enquanto Sacristán trabalha a perspectiva do multiculturalismo de forma teórica, McLaren busca experiências práticas. Esse autor é muito influenciado por Paulo Freire e outros autores que buscam experiências de libertação a partir dos oprimidos. As inclusões de discussões de gênero e raça demonstram, como Kymlicka tinha apontado, que a questão política supera a linearidade direita e esquerda, instalando-se em outros espaços da vida. Inclusive McLaren trabalha com a cultura Hip-hop e a forma com que ela atua na construção da democracia nos guetos americanos (Cf. MCLAREN, 2000). O que essa corrente de discussão multicultural traz de novidade já pode ser percebido na expansão do significado da palavra cidadania. A política deixa de ser um espaço de discussão entre a esquerda e a direita para ser um espaço de discussão entre diversos interesses. A discussão sobre cidadania

caminha nas vertentes apontadas, mas também aparecem outras possibilidades de discussão, como a ingerência da idéia de consumidor na cidadania (Cf. CANCLINI, 2000, *passim*). Todas essas discussões cercam a idéia de educar para a cidadania e influenciam a forma de se perceber o ensino de História.

O certo é que, do ponto de vista do sujeito, este precisa se identificar e se reconhecer no Estado. Sem esse pertencimento inexistem assunção de direitos e deveres ou formação de atitudes democráticas.

1.2.5. O Estado em relação ao indivíduo: Democracia em três autores contemporâneos

O outro lado da relação é ponto de vista do Estado em relação ao indivíduo. Observou-se que a cidadania não se apresenta como um “status”, seja ontológico, seja social, seja legal. Algumas alternativas foram apresentadas por autores com perspectivas distintas, são exemplos às formulações de Hannah Arendt, Claude Lefort e Alan Touraine.

Arendt parte de uma discussão sobre direitos humanos para chegar ao seu conceito de cidadania. Ela discute a situação dos apátridas e dos judeus na Alemanha nazista. Esses, face aos regimes totalitaristas, acabam vivenciando a inexistência de direitos. Eles não eram contemplados pelas leis. Não eram considerados participantes do conjunto de direitos existente no Estado Nacional, a estrutura jurídica que regulamentava os direitos. Por isso, não tinham sequer direito a ter direitos.

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torna a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha (...) Só conseguimos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. (...) a calamidade que se vem abatendo sobre um número cada vez maior de pessoas não é a perda de direitos específicos, mas a perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos (ARENDR, 1989, 330-1).

A profundidade dessa passagem de ARENDR se concentra na necessidade de uma

comunidade política para a existência de direitos. “Ampliando o conceito de cidadania, a filósofa alemã, de origem judia e naturalizada norte-americana, Hannah Arendt, define cidadania como o ‘direito a ter direitos’, nas mais diversas esferas da vida humana” (FERNANDES, 1993, 270). Cidadania é o direito a ter direitos. É o direito a existência de uma comunidade capaz de garantir direitos. A comunidade política organizada, ou seja, o Estado, portanto, é garantidor de direitos aos seus cidadãos, ente que equipara dos indivíduos na esfera pública.

A igualdade presente na esfera pública é, necessariamente, uma igualdade de desiguais que precisam ser << igualados >> sob certos aspectos e por motivos específicos. Assim, o fator igualador não provém da natureza humana, mas de fora, tal como o dinheiro – para retomar o exemplo de Aristóteles – é necessário com fator externo para igualar as atividades desiguais do médico e do agricultor. A igualdade política é, portanto, o oposto da igualdade perante a morte que, como destino comum de todos os homens, decorre da condição humana ou da igualdade perante Deus (...) (ARENDR, 2001, 35-6).

Nesse caso, a comunidade política iguala os homens. “A igualdade resulta da organização humana. Ela é um meio de se igualizar as diferenças através das instituições” (LAFER, 1988, 152). O Estado de Direito e o ordenamento jurídico funcionariam como elemento a igualar os homens. E para Arendt a cidadania encaixa-se como princípio fundante.

O que Hannah Arendt estabelece é que o processo de asserção dos direitos humanos enquanto invenção para convivência coletiva, exige um espaço público. Este é kantianamente uma dimensão transcendental, que fixa as bases e traça os limites da interação política. A este espaço só se tem acesso pleno por meio da cidadania. É por essa razão que, para ela, o primeiro direito humano, do qual derivam todos os demais, é o direito a ter direitos, direitos que a experiência totalitária mostrou que só podem ser exigidos através do acesso pleno à ordem jurídica que apenas a cidadania oferece (LAFER, 1988, 166).

Por isso, a cidadania seria um princípio fundante, ou seja, o acesso aos demais direitos e a participação no espaço público. Não existindo a possibilidade de participação no espaço público a pessoa perde toda a possibilidade de adquirir e usufruir direitos. Nesse sentido, a educação para a cidadania estaria ligada ao fornecimento de elementos para a participação no espaço público, os elementos do conhecimento. Arendt destaca ao comentar sobre a educação na pólis grega que:

A ênfase passou da ação para o discurso, e para o discurso como meio de persuasão não como forma especificamente humana de responder, replicar e enfrentar o que acontece ou o

que é feito. O ser político, o viver na polis, significa que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através da força ou violência. Para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas (...) (ARENDDT, 2001, 35-6).

Observe-se, entretanto, que Arendt é contra uma educação política. Ela defende apenas a obtenção de meios para que as crianças possam tornar-se adultos e atuar dentro de um mundo de persuasão.

Por esse motivo na Europa, a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrinam. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra ‘educação’ soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. (ARENDDT, 1997, 225).

Enfim, pode-se afirmar que para Arendt a cidadania é o princípio fundante (direito) a ter direitos. E a educação para o pleno exercício da cidadania não impõe uma posição política, ao contrário, apenas fornece elementos para a atuação no espaço público. É necessária a existência de uma comunidade política disposta a garantir direitos para que exista a cidadania.

O segundo autor, Claude Lefort, traz importante contribuição criticando uma leitura superficial de Marx. Uma interpretação estrita das formulações teóricas de Marx rejeita a atualização ou diálogo com teorias que não se originem da raiz marxista. Lefort critica tal interpretação estrita de um texto de Marx denominado “A questão Judaica”, no qual Marx trabalha a idéia de Direitos dos Homens das revoluções francesa e americana. Neste texto Marx critica a noção de direitos humanos a partir da idéia central de que “(...) os chamados direitos humanos, os *droits de l’homme*, ao contrário dos *droits du citoyen*, nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, [S.D.], 41). Observe um ponto central dessa passagem. Marx não critica os direitos do cidadão, ao contrário, critica apenas os Direitos Humanos.

Para Marx não existem homens fora de suas condições reais de existência. Tal

marca, consoante a sua análise materialista histórica, é fundante da concepção marxista de cidadania. Portanto, o discurso universalista dos direitos humanos, para Marx, apenas irá tentar difundir para todo o mundo valores de uma sociedade histórica e socialmente delimitada, através da ideologia e da dominação. Atualmente, no domínio da burguesia.

Nenhum dos direitos chamados humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem com membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexo que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedade e de suas individualidades egoístas. (MARX, [S.D.], 44-5).

Pode-se afirmar que para Marx a cidadania forma o vínculo, histórico e social, do sujeito com o Estado ou instituição jurídica política similar. Isso não significa necessariamente que cidadania seja uma condição favorável. Para Marx o Estado era uma instituição que, na maioria dos casos, servia como balcão de negócios para a burguesia e auxiliava para a exploração do proletariado. Por isso, o Estado e a idéia de cidadania restariam a ocultar as reais condições de existência, exploração do trabalho e conflito.

A burguesia, afinal, com o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou, para si própria, no Estado representativo moderno, autoridade política exclusiva. O poder executivo do Estado moderno não passa de um cômite para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia. (MARX e ENGELS, 1998, 12).

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de *nascimento*, de *status social*, de *cultura* e *ocupação*, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo o membro do povo, sem atender a estas diferenças, coparticipante da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza especial. Longe de acabar com estas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como Estado político e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus. (MARX, [S.D.], 25).

O que Lefort traz a tona são os riscos de uma interpretação estrita do marxismo. Ele critica o marxismo a partir da historicidade dos regimes totalitários, que ignoravam os direitos humanos. Para ele essa construção histórica e materialista não é contraposta a uma percepção do ser humano genérico. Assim Lefort argumenta:

Joseph de Maistre declarava assim: encontrei italianos, russos, espanhóis, ingleses, franceses, não conheço o homem; e Marx julgava que só havia homens concretos, histórica e socialmente determinados, modelados por sua condição de classe. Com menos talento grande número de nossos contemporâneos continuam a zombar do humanismo abstrato. Ora, a idéia de homem sem determinação não se dissocia da do *indeterminável*. Os direitos do homem reenviam o direito a um fundamento que, a despeito de sua denominação, não tem figura, dá-se como interior a ele e nisto se dissimula a todo poder que pretendesse se apoderar dele – religioso ou mítico, monárquico ou popular. Conseqüentemente, há neles excesso face a toda formulação efetivada: o que significa ainda que sua formulação contém a exigência de sua reformulação ou que os direitos adquiridos são necessariamente chamados a sustentar direitos novos. Enfim, a mesma razão faz com que não sejam confináveis a uma época, como se sua função se esgotasse na função histórica que poderiam ser circunscritos na sociedade, como se seus efeitos fosse localizáveis ou controláveis (LEFORT, 1983, 55).

Nesse sentido, os totalitarismos de esquerda acabaram se valendo de uma justificativa teórica para suprimir os direitos já adquiridos anteriormente. O marxismo observado de um ponto de vista estrito não consegue encontrar respostas para a questão da violação dos direitos. Por isso, acaba utilizando-se de recursos violentos para manter-se e gerir-se, afirmando que os direitos são relativos e históricos. Já novas leituras do marxismo fornecem outras respostas, as quais serão vistas no decorrer do trabalho. Ressalte-se que Lefort acaba por ignorar a importante crítica de Marx a sociedade de classes e o risco da inversão ideológica dos direitos humanos. Direitos humanos que acabam por se tornar direitos dos proprietários.

Um importante autor jurídico denominado Hans Kelsen, o fundador do positivismo jurídico, apesar de sempre se denominar neutro e científico, demonstra qual é o fundamento da teoria jurídica. Observe a seguinte passagem de sua obra clássica, *A Teoria Pura do Direito*.

Um ordenamento que não reconheça o homem como personalidade livre neste sentido, ou seja, portanto, um ordenamento que não garanta o direito subjetivo da propriedade – um tal ordenamento nem tampouco deve ser considerado como ordem jurídica (KELSEN, 1998, 191).

O fundamento da ordem jurídica moderna está associado ao conceito de propriedade privada. Neste sentido, a crítica marxista de que nenhum dos direitos do homem supera os valores burgueses ganha muita força. Enfim, a cidadania seria um conceito estrito de uma sociedade burguesa, que cria uma igualdade abstrata a partir da potencialidade em se

tornar proprietário.

Lefort, por outro lado, também faz uma releitura da obra Hannah Arendt a partir de sua crítica ao totalitarismo. Para Arendt o totalitarismo, tanto de esquerda como de direita, ignoram a democracia como meio de equilíbrio de poder.

Como Hannah Arendt justificadamente observou, o totalitarismo caracteriza-se pelo desprezo às leis positivas, mas agencia-se contudo sob o signo da Lei, esta sendo fantasticamente afirmada, em conjunção com o poder, como acima dos homens, ao mesmo tempo que se encontra posta como lei do mundo humano, trazida do céu para a terra. O que distingue a democracia é ter inaugurado uma história na qual foi abolido o lugar do referente de onde a lei ganhava sua transcendência, o que não torna, por isso, a lei imanente à ordem do mundo, e, ao mesmo tempo, não confunde seu reino com o do poder. Faz com que a lei, sempre irreduzível ao artifício humano, só dote de sentido a ação dos homens com a condição de que eles assim o queiram, de que eles assim o apreendam, como razão de existência e condição de possibilidade para cada um de julgar e de ser julgado (LEFORT, 1991, 57).

Essa releitura da obra de Hannah Arendt demonstra que a democracia se caracteriza como o regime político que se encontra com a idéia do direito a ter direitos, ou seja, somente na democracia é possível se ter direito à ter direitos (Cf. *Ibid.*, 58), pois inexiste um ponto transcendente que detém o poder. Como cada um detém parcela do poder e não apenas um rei ou um tirano, cada cidadão, a partir da igualdade que a cidadania garante, pode se encontrar com seus direitos. É pela construção da igualdade que perpassa a democracia. E a igualdade só existe como construção, como invenção humana.

A igualdade não é, por exemplo, a descoberta feita em dado momento da história de que os homens são iguais por nascimento, é uma invenção: é o efeito ou simplesmente o sinal do movimento que eleva os homens acima da vida e os encaminha para o mundo comum (LEFORT, 1991, 70).

Portanto, para “(...) o filósofo político da atualidade, o francês Claude Lefort, o cidadão é o agente reivindicante possibilitador da floração de novos direitos” (FERNANDES, 1993, 270). O sujeito da democracia. Mas Lefort termina por minimizar a possibilidade de conquistas em alguns âmbitos sociais, os âmbitos de igualdade material, contrapondo a crítica marxista à impossibilidade de solução das desigualdades reais.

Infelizmente, diz H. Arendt em substância, fomos constrangidos a confundir a igualdade política com igualdade social: confusão trágica pois igualdade só pode ser política; confusão que é, aliás, filosoficamente traduzida por uma idéia insensata segundo a qual os indivíduos são iguais por nascimento: a quimera dos direitos do homem. É forçoso

assinalar que, para H. Arendt, como para Burke, só são reais os direitos dos cidadãos, e os direitos do homem são uma ficção (LEFORT, 1991, 71).

Na passagem, Lefort recai em contradição, afirmando que existem apenas direitos dos cidadãos na obra de Arendt, o que aparentemente apóia, e acaba por contradizer o seu argumento contra Marx e sua crítica histórica aos direitos dos homens. Pois ao aceitar a solução Arendtiana da igualdade com construção, acaba por descaracterizar a possibilidade dos direitos humanos como uma abstração essencialista, que busca o ser humano a partir de sua essência, recaindo na noção histórica de direitos dos cidadãos. Pode-se, a partir de leitura pessoal, afirmar que a igualdade é uma construção humana e histórica, assim como a democracia, os direitos dos homens (ou direitos humanos) e, enfim, a cidadania.

É certo que Lefort e Arendt têm razão em afirmar que a democracia não pode retroceder, que a perda de direitos sempre é um retrocesso em nome de uma razão transcendental. Entretanto, não existe fundamento ahistórico ou acultural para qualquer forma de direitos ou regras para a sociedade. Os direitos detêm o traço específico que foi desenvolvido a partir da experiência histórica, sendo assim, originários da história. Constituem-se através da cultura. E, lembrando WILLIAMS (1961), através dos três níveis de cultura: a cultura de um período, ou seja, a cultura jurídica moderna; a cultura vivida, o direito histórico fruto da experiência; e a tradição seletiva que ocorre no confronto entre esses níveis.

A cidadania é histórica e, portanto, reconhece-se na construção da igualdade política entre os homens e na democracia como invenção e conquista que não pode retroceder.

Alain Touraine, autor do século XX, traz um outro aspecto relevante para o conceito de cidadania contemporâneo. Lefort destacava uma questão importante, a consciência dos direitos, pois “(...) os direitos não se dissociam da consciência dos direitos” (LEFORT, 1983, 57). Nesse mesmo sentido, Touraine elucida a opinião de Michael Walzer, formulando o entendimento de cidadania como pertencimento associado à consciência dos direitos.

O termo cidadania se refere diretamente ao Estado Nacional. Mas pode dar-se a ele um sentido mais geral, como o faz Michael Walzer, que fala de direito a *membership* e pertencimento a uma comunidade. Já se trata de uma comunidade territorial ou

profissional, o pertencimento, que se define por uns direitos, umas garantias e, por fim, umas diferenças reconhecidas com aqueles que não pertencem a essa comunidade, guia a formação das demandas democráticas (trad. TOURAINE, 1995, 99).²⁶

Sua discussão sobre a cidadania como pertencimento associado à consciência o encaminha para a discussão sobre o multiculturalismo. Para ele essa discussão engaja uma boa dose de engano, pois a cidadania somente existe em sociedades democráticas e para tanto é necessário associar a idéia de pertencimento com a idéia de democracia.

A democracia não é compatível com a supressão das minorias, mas tão pouco com a da maioria pelas minorias nem com a afirmação de contraculturas e sociedades alternativas que se definem não pela sua posição conflituosa na sociedade, senão pela supressão desta sociedade considerada como um discurso de dominação. É preciso rejeitar com a mesma força uma concepção jacobina de cidadania e um multiculturalismo extremo que rejeita todas as formas de cidadania (trad. TOURAINE, 1995, 101).²⁷

As minorias precisam participar de forma concreta dentro do Estado Nacional para que possam atuar na esfera pública defendendo seus interesses. Entretanto, isso não significa que cada minoria precisa de seu Estado Nacional. Isso porque, Estados Nacionais pequenos se fragilizam no cenário internacional, tendo de igual sorte inexpressividade e dificuldades nas relações. Por isso, a solução é potencializar a democracia interna dentro de cada Estado Nacional. Tal fato pode se dar a partir dos direitos fundamentais do Estado e da consciência desses direitos.

Assim, Touraine aborda a cidadania a partir de uma questão fática, os Estados

²⁶ No original - El término de ciudadanía se refiere directamente al Estado nacional. Pero puede dársele un sentido más general, como lo hace Michael Walzer, que habla de derecho a la membership y de pertenencia a una comunidad. Ya se trate de una comunidad territorial o profesional, la pertenencia, que se define por unos derechos, unas garantías y, por ende, unas diferencias reconocidas con aquellos que no pertenecen a esa comunidad, guía la formación de demandas democráticas

²⁷ No original - La democracia no es compatible con el rechazo de las minorías, pero tampoco con el de la mayoría por parte de las minorías ni con la afirmación de contraculturas y sociedades alternativas que se definen no por su posición conflictiva en la sociedad, sino por su rechazo de esta sociedad considerada como el discurso de la dominación. Es preciso rechazar con la misma fuerza una concepción jacobina de la ciudadanía y un multiculturalismo extremo que rechaza todas las formas de ciudadanía

Nacionais, trabalhando o problema da falta de pertencimento de minorias dentro do Estado Nacional. Nesse sentido, complementa a idéia de que a cidadania não é apenas o pertencimento a alguma comunidade, mas o pertencimento a determinada comunidade jurídica e democrática. Somente nas comunidades que se caracterizam pelo exercício e consciência dos direitos é possível se falar em cidadania. Sem o poder de estabelecer os direitos a todas as pessoas de determinado território a comunidade não consegue efetivar a cidadania. A instituição que garante o poder na sociedade moderna é o Estado e seu monopólio do direito, monopólio da jurisdição, monopólio da violência legítima. Portanto, sem direito não há cidadania.

Por outro lado, tal fato não significa que a cidadania seja a consciência nacional ou estatal. Touraine delinea a idéia de democracia como marco de distinção da consciência de nacionalidade para a consciência de cidadania. Isso ocorre porque somente há cidadania onde haja espaço para as minorias, com direitos e participação política.

O tema da cidadania significa a construção livre e voluntária de uma organização social que combine a unidade da lei com a diversidade dos interesses e o respeito aos direitos fundamentais. No lugar de identificar a sociedade como nação, como nos momentos mais relevantes da independência americana ou da Revolução Francesa, a idéia de cidadania dá a democracia um sentido concreto: a construção de um espaço propriamente político, nem estatal, nem mercantil (trad. TOURAINE, 1995, 108).²⁸

Touraine não concebe a possibilidade de se falar de cidadania num sistema político que não seja democrático, e nesse sentido se concorda com suas colocações. Portanto, para ele a cidadania tem uma ligação estrita com a democracia. É importante lembrar que a cidadania inicialmente designava o vínculo jurídico do indivíduo à Cidade-Estado grega, chamada de *status civitatis*. Surgiu para demarcar a diferença entre aqueles que participavam da vida

²⁸ No original - El tema de la ciudadanía significa la construcción libre e voluntaria de una organización social que combine la unidad de la ley con la diversidad de los intereses y el respecto a los derechos fundamentales. En lugar de identificar la sociedad con la nación, como en los momentos más relevantes de la independencia americana o de la Revolución Francesa, la idea de ciudadanía da a la democracia un sentido concreto: la construcción de un espacio propriamente político, ni estatal ni mercantil

pública no regime democrático de Atenas daqueles que não participavam. Ao mesmo tempo designava a igualdade entre os participantes da vida pública. “O cidadão (...) introduziu com ele a democracia; não há cidadãos sem democracia ou democracia sem cidadãos” (BARACHO, 1995, 01). Portanto, em seu sentido original, o cidadão é aquele que participa da Democracia.

Touraine aponta que “A força principal da democracia reside na vontade dos cidadãos de atuar de maneira responsável na vida pública” (trad. TOURAINE, 1995, 109).²⁹ Além disso, a consciência do pertencimento a uma democracia, a partir de um Estado Nacional, faz com que as pessoas se tornem cidadãs. É sobre essa consciência democrática que se assenta uma significação importante para a proposta de educação para o pleno exercício da cidadania. Para Touraine a consciência política varia entre os diversos grupos sociais dentro de um Estado Nacional, entretanto, para que todos convivam dentro dessa estrutura jurídica é preciso que todos tenham consciência das possibilidades de diferenças dentro de uma democracia. A base da consciência cidadã seria a consciência democrática somada a consciência dos direitos do grupo. Essa perspectiva de Touraine entenderá que a educação para a cidadania significa desenvolver a consciência de pertencimento a um Estado Democrático. Resolvendo os dois enfoques possíveis. O pertencimento solucionaria a questão do olhar do indivíduo sobre o Estado e a Democracia solucionaria o olhar do Estado sobre o indivíduo.

Põe-se em evidência que se a democracia é verdadeiramente um tipo de sistema político e não um tipo geral de sociedade, define-se pelas relações que estabelece entre os indivíduos, a organização social e o poder político e não somente por umas instituições e uns modos de funcionamento (trad. TOURAINE, 1995, 112).³⁰

²⁹ No original - La fuerza principal de la democracia reside em la voluntad de los ciudadanos de actuar de manera responsable em la vida pública.

³⁰ Pone em evidencia que si la democracia es verdaderamente um tipo de sistema político y no um tipo general de sociedad, se define por las relaciones que establece entre los individuos, la organización social y el poder político y no solamente por unas instituciones y unos modos de funcionamiento.

Desenvolvendo a noção de espaço público de poder e a noção de participação de todos nos negócios públicos, em conjunto com a noção de respeito aos direitos fundamentais. “O pensamento democrático, que era um pensamento do futuro, tornou-se um meio de combinar presente e passado. É em nome de um passado particular que se reclama a liberdade; não é mais em nome de um futuro indefinido, comum a todos, ponto de convergência final” (TOURAINÉ, 1998, 102).

1.2.6. A cultura política como determinante do conceito de cidadania

As análises de Arendt, Lefort e Touraine são importantes para refletir sobre a conceituação da cidadania. Até o momento cidadania é o vínculo jurídico entre o indivíduo e o Estado, no qual existe amplo reconhecimento estatal para com todos os indivíduos (Democracia), reconhecimento do Estado pelos indivíduos (pertencimento) e ampla aceitação de igualdade entre os indivíduos (consciência democrática).

Mas esse conceito ainda pode sofrer uma mutação fundamental, a inclusão da questão cultural, a partir do conceito de cultura de Raymond Williams. Um ponto de vista interessante sobre a cidadania e a cultura no Brasil é o do antropólogo Roberto DaMatta. Sob essa influência Nilda Teves FERREIRA aponta em seu trabalho que:

O nosso povo macunaímico, não do sentido de ‘herói sem caráter’, mas como aquele que possui uma multiplicidade de caracteres. Por isso, graças a Deus, não é ortodoxo! Isso é tão forte em nossa cultura que é difícil pensá-la de forma diferente. (...) Nossa cidadania precisa contar com essa característica, com a falta de ortodoxia do povo, sua maleabilidade, sua visão malemolente de mundo (FERREIRA, 1993, 218).

Por isso, os antropólogos no Brasil, em especial Roberto DaMatta, demonstram que muitas vezes a cidadania é vista de forma singular, diferente da tradição política ocidental. “O cidadão é a entidade que está sujeita à lei (...)” (DAMATTA, 1991, 88). “Com efeito, a palavra ‘cidadão’ é usada sempre em situações negativas no Brasil, para marcar a posição de alguém que está em desvantagem ou mesmo inferioridade” (DAMATTA, 1991, 86-7). Um dos exemplos citados pelo referido antropólogo são as batidas policiais. O termo cidadão é utilizado para menosprezar uma pessoa, demarcar a igualdade em sentido negativo. Outro

caso interessante relatado por DaMatta foi uma pergunta feita aos seus alunos de pós-graduação em relação ao cumprimento das leis. A expressão “babaca”, conferida àquele que cumpre todas as leis, mas não entende o real significado das relações sociais, é a mais freqüente. Ser cidadão no Brasil é ser ingênuo no sentido pejorativo.

Essas duas visões desconstroem as duas noções destacadas anteriormente. Na primeira altera-se o significado de democracia quando a igualdade não demarca uma posição positiva, mas uma posição negativa. Também se altera a noção de pertencimento, pois aquele que se visualiza numa relação de pertencimento amplo é considerado sem tino de sociabilidade.

Relembrando Marshall, pode-se afirmar que a própria idéia de cidadania como construto de igualdade política associada à liberdade de mercado, não provém da cultura brasileira. A igualdade é uma posição livre de privilégios e, portanto, inferior. Isso ocorre porque no Brasil os direitos, normalmente, não chegam à prática. A igualdade política e jurídica significa a vida sem direitos efetivados. Essa inversão do sentido da cidadania demonstra que é preciso observar a historicidade e a realidade social a fim de entender o significado real dado à cidadania.

Uma contribuição interessante nesse sentido é a dada na coletânea de textos *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?*(1993). No segundo ensaio, do professor mineiro Miguel Arroyo, trabalha-se o problema da exclusão de grupos sociais da cidadania outorgada pelo Estado. Para ele a cidadania liberal exclui as camadas exploradas e não se encaixa numa perspectiva de construção de uma nova noção de cidadania popular. Para fundamentar a nova cidadania popular o autor utiliza-se do referencial de E. P. Thompson:

E.P. Thompson, a reconstruir a ‘*economia moral da multidão*’, insiste em que ‘é possível detectar em quase toda ação de massas alguma noção legitimizante, ou seja, os homens e mulheres que participam dessas manifestações acreditavam estar defendendo direitos e costumes constituídos e se julgavam apoiados por um amplo consenso da comunidade’. As ações das massas, tidas como pré-políticas, são, em realidade, respaldadas em noções do que é justo, do que é bem comum, enfim, numa consciência de direitos. Poderíamos dizer que essas ações, que vêm se repetindo tão freqüentemente, são expressão de uma cidadania popular que vem sendo construída. O povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 1993, 75).

Partindo, portanto, da construção de historiadores da *new left* inglesa, Arroyo considera possível a formação de uma nova experiência de cidadania popular, a partir da cultura vivida do povo. Por isso é preciso abrir espaços às camadas populares.

Na formação da nossa ordem política está presente um processo perverso de exclusão das classes populares em tudo que diz respeito à tomada de decisões. Imersos numa sociedade agrária, o povo aqui formou-se como bestializado, organizando-se verdadeiros currais eleitorais para os donos do poder. Durante muito tempo se fundiram os sistemas econômico e social, com ampla prevalência de relações políticas de caráter pessoal. Isso inibiu a formação de práticas comuns e impediu que se formassem coletividades a partir de fins comuns (FERREIRA, 1993, 213).

Já Moacir Gadotti aborda a questão da educação para a cidadania no livro *Perspectivas atuais de Educação (2000)*, no qual trabalha, entre outras questões, a questão da cidadania. Nesse livro o autor alude a duas questões já apontadas neste trabalho, inicialmente conceitua a cidadania e a vincula a democracia. “Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia” (GADOTTI, 2000, 38) e complementa “Cidadania é, essencialmente, consciência-vivência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não-democrático da cidadania” (GADOTTI, 2000, 75). Gadotti demonstra que além da consciência é necessária a vivência (cultura vivida) dos direitos. Também se refere à classificação criada por Marshall. “A democracia fundamenta-se em três direitos: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc.” (GADOTTI, 2000, 38).

Até agora se encontraram alguns elementos para a construção de um conceito de cidadania. O primeiro é a ligação estrita do conceito de cidadania com a democracia. O segundo aspecto é a impossibilidade de construir um conceito de forma neutra, os conceitos se dão a partir de uma cultura política, assim como os conteúdos da cidadania. Utilizando-se as teorizações de Williams e de Thompson pode-se enfim encontrar uma proposta de pesquisa para o termo ‘cidadania’. Cidadania qualifica sujeitos numa sociedade democrática. Entretanto, a democracia será definida a partir da cultura. E, para tanto, é necessário relembrar que a cultura existe na congruência de três níveis: cultura de um período, cultura vivida e

tradição seletiva.

A democracia acontece a partir da consecução de direitos e de mecanismos de representação e participação. Thompson alude a especificidade das culturas, a partir da cultura vivida e da tradição seletiva, e a idéia de direitos pautados nos costumes. “Nos séculos precedentes, o termo ‘costume’ foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra ‘cultura’. O costume era a ‘segunda natureza’ do homem” (THOMPSON, 1998, 14). “Defendo a tese de que a consciência e os usos costumeiros eram particularmente fortes no século XVIII. Na verdade, alguns desses ‘costumes’ eram de criação recente e representavam as reivindicações de novos ‘direitos’” (THOMPSON, 1998, 13). O sistema jurídico anglo-saxão (*common law*) dá maior valor ao costume do que o sistema jurídico europeu continental (*civil law*), mas mesmo assim, ambos fundamentam-se na cultura para estabelecer regras e os direitos. A partir de reivindicações e mudanças no modo de vida utilizam-se de mecanismos para a modificação do direito.

No século XVIII, o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática ou direito reclamado. Por isso, o costume não codificado - e até mesmo o codificado - estava em fluxo contínuo. Longe de exibir a permanência sugerida pela palavra ‘tradição’, o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. Essa é uma razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como ‘cultura popular’. (THOMPSON, 1998, 16-7).

O autor inglês ressalta, portanto, que os direitos de cada país e de cada local ocorrem por força do modo de vida das pessoas, enfim, da cultura. Cidadania, portanto, será em cada local **a experiência política humana em sociedades democráticas, em constante confronto com a cultura política do período**. Tendo em vista que, pela cultura do período, cidadania é o vínculo jurídico entre o indivíduo e o Estado, no qual existe amplo reconhecimento estatal para todos os indivíduos (Democracia) e reconhecimento (pertencimento) dos indivíduos para com o Estado e seu amplo reconhecimento aos outros indivíduos (consciência democrática), tal tradição ocidental é selecionada ao entrar em confronto com a experiência vivida em sentido diverso, adquirindo novos significados.

Para a cultura do período é dentro da experiência democrática que o cidadão ganha sentido, pois pode participar da vida pública. Entretanto, como foi referido anteriormente a

igualdade é uma construção social. E cada cultura experimenta a noção de igualdade de maneira singular, ora dialogando com a cultura do período, ora dialogando com a condição real de exercício dos direitos.

Por isso, o ensino de História, tradicionalmente utilizado para reforçar a concepção de pátria e de consciência nacional, também enfrenta as mudanças de abordagens do conceito de cidadania. A História escolar, antes utilizada para reforçar a ideologia estatal e patriótica, adapta-se buscando novos referenciais de embasamento teórico observando a expansão do campo político de análise a partir da cidadania, que cresce por meio da ampliação das demandas e esferas de lutas políticas.

2. CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA RESPONSÁVEL PELA CIDADANIA

Os estudos sobre a história das disciplinas escolares têm demonstrado a necessidade de observar os fenômenos da formação das disciplinas como eventos de longa duração, bem como eventos de interação e não apenas de reprodução cultural (Cf. CHERVEL, 1990; GOODSON, 2003). Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino de História não é apenas um epifenômeno da História acadêmica, o método e as perspectivas orientadoras do ensino de História não podem ser entendidas como uma cópia mal feita da ciência de referência:

Trata-se de um equívoco comum (...) organizar a disciplina 'história, nas escolas, como uma miniatura da especialidade científica. (...) esse tipo de ensino está para a ciência especializada na mesma relação que uma cópia malfeita para uma tela de mestre (...) entre o ensinar e o aprender História na universidade e na escola há uma diferença qualitativa (...) Por exemplo, as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história (RÜSEN, 2001, 50).

Observando a constituição das disciplinas escolares é possível observar a influência de tal fenômeno na caracterização da cientificidade dos conhecimentos. GOODSON, sintetizando algumas conclusões dos estudos sobre o currículo na Grã-Bretanha, aponta:

A primeira conclusão é que as matérias não se constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção da mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma 'disciplina' acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. Além disso, os estudos históricos das matérias secundárias no currículo escolar britânico revelam uma mudança constante, partindo da marginalidade de status inferior no currículo, passando para um estágio utilitário e, finalmente, alcançando uma definição como 'disciplina', com um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos (2003, 120).

A caracterização de um conhecimento como ‘disciplina escolar’, ao mesmo tempo em que não ocorre sem conflitos, segue uma orientação utilitária da Escola dentro da sociedade. Ao selecionar os conteúdos, a Escola busca na cultura de sua época e na cultura vivida, a partir da tradição seletiva, os elementos que consideram adequados aos objetivos sociais almejados. “A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam (...)” (CHERVEL, 1990, 188).

Por isso, selecionam-se elementos de demanda social, questões que tenham valor para o desenvolvimento das relações humanas na sociedade. “É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado” (FORQUIN, 2000, 50). Isso não quer dizer, entretanto, que a Escola pretenda ensinar tudo o que for relacionado a determinado objetivo social. Existe uma seleção porque não há como se ensinar tudo.

Mas nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso uma seleção é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades diferentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. Proponho utilizar o termo currículo para designar essas seleções (FORQUIN, 1992, 31).

A seleção dos conteúdos a serem ensinados é expresso no currículo e nas disciplinas. Interessa notar aqui a origem do termo ‘disciplina’ que, segundo o lingüista francês Chervel, ganha um novo significado com o processo de escolarização, preenchendo um vazio lexicológico relacionado ao conjunto de saberes ensinados sobre o mesmo rótulo educacional.

Aplicada ao ensino, a noção de ‘disciplina’, independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas ‘ciências da educação’, objeto de uma reflexão aprofundada. Demasiado vagas ou demasiado restritas, as definições que dela são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de seus ‘sinônimos’, como ‘matérias’ ou ‘conteúdos’ de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final. (...) A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo ‘disciplina’ em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico (CHERVEL, 1990, 177-8).

Observe-se que a própria idéia de disciplina está associada à noção de cultura. “A cultura da sociedade pesa completamente sobre as disciplinas ensinadas, a partir das primeiras aprendizagens” (CHERVEL, 1990, 219). Por serem os conhecimentos produzidos dentro da Escola as disciplinas ganham um valor interessante para a pesquisa em educação. Pois através da disciplina se cria um espaço para desenvolvimento de um aspecto cultural.

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, 184).

A Escola, portanto, não se presta a simplificar ou reproduzir conhecimentos acadêmicos, antes disso serve como parâmetro social para implemento cultural. “Se a escola se limitasse a ‘vulgarizar’ as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?” (CHERVEL, 1990, 184).

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, 200).

A criação das disciplinas tem por objetivo implementar determinadas posições culturais, criadas dentro da escola para povoar o modo de vida das pessoas. “Trata-se então (...) de fazer aparecer à estrutura interna da disciplina, a configuração original, a qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispendo, sobre esse plano, de uma autonomia

completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra” (CHERVEL, 1990, 187).

É às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem o papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura. Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir a outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio (CHERVEL, 1990, 221-2).

Para um questionamento sério sobre a escola e a cultura que nela se pretende transmitir e o conhecimento produzido e transmitido aos alunos existe todo um complexo de relações que precisam ser vasculhadas e pesquisadas. A presente pesquisa pretendeu questionar a questão da cidadania dentro da Escola. Sabe-se que a questão da cidadania está presente dentro do aspecto geral da cultura da modernidade, inserida na revolução democrática. Entretanto, esse conhecimento foi inserido de várias maneiras dentro do aparato escolar. A ‘educação para a cidadania’ não é exclusividade da História, entretanto foi dada como principal objetivo dessa disciplina.

Vários foram os motivos dessa função, entre eles a própria orientação dada ao conhecimento histórico. Nesse sentido, o movimento de autonomia da História não ocorre só na Escola, mas também na ciência. Quando Rüsen destaca a separação entre a Didática da História e a História acadêmica é porque se observa que a História torna-se disciplina escolar, ao mesmo tempo em que também ganha a História o status de ciência. As duas esferas surgem unidas. Não existia subordinação da História científica sobre a disciplina escolar História. Ambos se desenvolviam em conjunto.

A busca pela cientificidade da História marcou uma forma de se fazer História denominada por BURKE como paradigma da visão do senso comum, também denominado

como positivismo histórico (1992, 10).³¹ Essa visão se caracteriza por ser: essencialmente política; narrativa de acontecimentos; vista de cima (dos vencedores, líderes, políticos); pautada em documentos oficiais e escritos; psicologizante; pretensamente objetiva (queria descrever os fatos como de fato aconteceram) (Cf. BURKE, 1992, *passim*). A visão do senso comum da História é incorporada e de certa forma reproduzida no ensino escolar, privilegiando, essencialmente, os detentores do poder político. Por isso, é interessante perceber como a disciplina História foi pensada, desde seu surgimento, na perspectiva de transmitir certos valores políticos. Para visualizar com mais clareza tal objetivo pode-se recorrer à constituição e a configuração dessa disciplina dentro da escola.

Sabe-se que a História não é uma disciplina clássica na Escola, ou seja, ela não estava presente como disciplina autônoma antes da modernidade. “Se a história não existe no ensino, e, portanto, como disciplina escolar, na época clássica, é simplesmente porque não existe como disciplina” (FURET, 1986, 109). Mas, nessa nascente perspectiva de se ensinar História na Escola surge à pergunta: “A história é disciplinável? (...) Para que uma disciplina ‘funcione’, é necessário, com efeito, satisfazer às exigências internas que constituem aparentemente o seu ‘núcleo’. Por não levar isso em conta, o ensino fracassa, ou não atende senão a uma parte de seus objetivos” (CHERVEL, 1990, 201).

O objetivo nuclear do ensino de História, ao menos em seu surgimento na França, está ligado ao surgimento de outra importante instituição, o Estado Moderno. É certo, porém, que o Estado, quando do surgimento da disciplina escolar História, não era simplesmente um Estado absolutista, ele já havia, de certa forma, assimilado o ideário liberal e republicano das revoluções burguesas do final do século XVIII. A ‘História’ ganha importância no objetivo de criar um ideário para a legitimação do Estado, então Democrático e de Direito, recentemente detentor de predominância institucional. Os ideais liberais e democráticos não poderiam ser

³¹ O uso da expressão positivismo histórico é polêmico entre os historiadores, entretanto, não cabe aqui discorrer sobre o tema. Nesse sentido recomenda-se a leitura de: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da História: Ensaio de Teoria e metodologia*. 9ª tir. Rio de Janeiro: Campus, 1997

impostos ou exigidos de forma arbitrária. Era necessário o consentimento esclarecido dos seus cidadãos.

François Furet, em trabalho referencial sobre o tema, descreve o nascimento da disciplina escolar ‘História’ na França. Para ele, duas noções foram fundamentais nesse desenvolvimento. A História foi constituída para demonstrar a ‘genealogia’ - ou seja, as origens - e a mudança da civilização contemporânea, mais especificamente, à francesa. “Genealogia e mudança são, aliás, duas imagens gêmeas: a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas da sua formação” (FURET, 1986, 132). Tal perspectiva, portanto, aponta para uma narrativa linear e justificadora da sociedade, com a marca da evolução. Nesses moldes, a História surgiu como ente legitimador de um sistema político.

A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por ‘duas imagens gêmeas’, no dizer de François Furet: a genealogia da nação e o ‘estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável’. Genealogia e Mudança foram, assim, os suportes do discurso histórico recém-instituído: ‘a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação’ (NADAI, 1993, 144).

Antes, porém, de apontar a perspectiva nacionalista adotada na França, que originou a disciplina escolar, Furet aponta uma outra visão, em especial, dos revolucionários de 1789. “Para os revolucionários franceses, a história não é portanto uma genealogia, como o vai ser para as ideologias nacionalistas do século XIX. Constitui um quadro universal de referências em relação ao qual se revela a excelência e a racionalidade suprema da experiência francesa” (FURET, 1986, 122). Com a ruptura da revolução, a História para os revolucionários não podiam se constituir como uma genealogia, mas apenas um quadro no qual se pincelavam idéias. A ruptura marcava a revolução.

Já os regimes do século XIX tentavam resgatar nas origens francesas um ideal de legitimação que mantivesse o regime. Nesse sentido o Estado ganha espaço e o ensino da História que inicialmente era ligada à religião torna-se laica. “A história sagrada é daí em diante reservada para os mais jovens, na terceira e quarta classes. Os primeiro, segundo e

terceiro anos do secundário são dedicados à história de França até 1815. Por fim, nos quarto, quinto e sexto anos, a tríade já clássica: Antiguidade, Idade Média, Tempos Modernos” (FURET, 1986, 126). Observe que a História, num momento inicial é ensinada ligada às humanidades, como o latim e a gramática. É pela História que começam a se separar as disciplinas escolares.

É essencialmente o problema da História que é tratado aqui. Ela desempenha efetivamente um papel iniciador no processo da autonomização das disciplinas. A criação de cadeiras de História nos liceus data de 1818; um concurso de agregação de História desliga-se do tronco das letras em 1831. A partir desse momento, um curso magistral de História é assegurado nos principais estabelecimentos. Evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas mas que só será difundido muito lentamente no conjunto dos estabelecimentos franceses (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, 168).

Observe-se que, junto da necessidade de um conhecimento para legitimar o Estado surge um movimento de autonomia da História. “As conseqüências dessa autonomização (...) são consideráveis (...) o contraste é nítido entre a preleção de natureza histórica, que prevalecia no modelo das humanidades, e o curso dogmático de História do século XIX, fundado em um programa oficial” (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, 168). Esse desligamento das humanidades e o conseqüente processo de dogmatização da disciplina História congruem com o desenvolvimento do positivismo histórico. “Fundamentados no positivismo, os programas enfatizaram a história dos fatos políticos, o Estado foi valorizado como gestor e controlador da nação e seus dirigentes eram os sujeitos que a juventude deveria ter como modelo” (ZAMBONI, 2003, 370). Mesmo considerando a existência de uma metodologia positivista na História é inegável o desenvolvimento de uma metodologia que pretendia criar dogmas (assim como os religiosos) para o Estado, afim de legitimá-lo.

Seignobos não separa aquilo que ele apelida de «revolução» surgida na concepção do ensino da história desde as famosas «Instruções» de Lavisse, daquilo que se tornou a própria disciplina (...) A sua «matéria» já não se reduz ao comentário da grande literatura greco-romana, como nos colégios jesuítas, ou à análise dos tratados e das guerras, como na tradição da Escola Militar. Já não prepara para uma carreira especial. Forma, em cada um dos Franceses, o cidadão. «O estudo das ciências permite conhecer o mundo material; o estudo das letras desvenda o mundo das formas e das ideias; a história introduz o aluno no mundo social e político. As letras anteriormente ignoravam este mundo que as mantinha afastadas; um francês, destinado a viver numa democracia, precisa de a compreender.» (FURET, 1986, 130-1).

Pode-se, concluir com Furet que: “O que faz, portanto com que a história seja, no fim do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial” (FURET, 1986, 132-3). Portanto, a necessidade do Estado, a concepção de um método científico, a idéia de evolução presente nesse método e a delimitação do campo de estudo da História constituíram o primeiro ‘código disciplinar da História escolar’. Essa concepção vinha de encontro com a necessidade de uma classe dirigente do Estado: a burguesia. Para tanto determinados conceitos precisavam ser trabalhados e discutidos no ensino de História. Em especial: a nação, a pátria e o cidadão.

A História surgiu como disciplina curricular no interior da organização do sistema público de ensino, no contexto das lutas burguesas na França do século XVIII. Nesse período, a educação além publicizada tornou-se também universal, gratuita leiga e obrigatória. A História coube, enquanto disciplina curricular, buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente bem como dos objetivos de sua luta. O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a ‘base comum’ formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade e Cidadania (NADAI, 1986, 106).

Esse modelo implantou-se na França e, sem dúvida, marca até hoje o ensino escolar de História. “A história como disciplina escolar sempre trabalhou com as noções de ‘identidade nacional’, ‘cidadania’, ‘Estado’ e ‘nação’. Historicamente, o ensino de história foi marcado desde o século XIX pelo ideário das nacionalidades; na França, o discurso liberal defendeu a laicização da sociedade e a formação da nação moderna. Estes princípios foram os norteadores do sistema educacional francês, como também da organização dos currículos de história” (ZAMBONI, 2003, 369).

A constituição da história pautou-se em duas perspectivas. A primeira era a construção do caráter nacional. A segunda a formação de uma perspectiva colonialista Européia. Esses dois eixos complementares formariam o conteúdo básico da História. Obviamente essa construção, apesar de estar presente nos conteúdos e objetivos da disciplina

de História, modificou-se com o tempo. Boa parte dela ainda permanece como construto da disciplina escolar. “Juntando esses ingredientes, forja-se a imagem do Homem ideal para construir o país e a sociedade do trabalho, do progresso e da democracia. Estas concepções remetem-nos a Marc Ferro quando ela associa às imagens a História que nos ensinaram na infância. Porém, diz o autor, as imagens sofrem mudanças à medida que os saberes e as ideologias se transformam e à medida que se altera, na sociedade, a função da História” (FONSECA, S., 1995, 60).

No Brasil, a constituição da História como disciplina escolar é repleta de peculiaridades. O enorme território, as diferenças regionais e as dificuldades em encontrar fontes históricas, que não sejam a legislação, são grandes obstáculos. A própria ansiedade em encontrar genealogias ou generalizações servem ao engano. Assim alerta Thais Nivia FONSECA que dentre “(...) os riscos presentes no estudo das disciplinas escolares, está à busca de ‘genealogias enganosas’, identificando o ensino de determinados conjuntos de saberes e disciplinas, quando ainda não estavam estabelecidas com esse estatuto. O fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que o conhecimento já estivesse organizado como disciplina” (FONSECA, T., 2004, 15).

Por isso, seguir uma cronologia que identifique os marcos de formação da disciplina escolar História no Brasil é sempre um risco. Uma possibilidade é a de trabalhar uma cronologia a partir dos estatutos que regularam juridicamente a disciplina de História. Entretanto, essa perspectiva pode desligar o ensino de História da história do Brasil e das mudanças políticas que a cercam.

Por isso, esse itinerário provisório e frágil utiliza-se da cronologia estabelecida pelo historiador brasileiro José Murilo de Carvalho no livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (2002). Nesse livro o historiador trabalha com o desenvolvimento da cidadania no Brasil. Sua cronologia não pretendia ser crítica ou inovadora em termos filosóficos, até mesmo porque, como já se demonstrou, mesmo existindo muitas críticas a forma de pensar a cidadania tradicional de Marshall, ainda não se estabeleceu novas formas concretas de se pensar e analisar a cidadania. Por isso, CARVALHO utiliza-se da divisão e da explicação histórica de

Marshall para fundamentar sua cronologia. “Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos” (CARVALHO, 2002. 09). José Murilo de Carvalho utiliza-se dessa classificação (entre direitos civis, políticos e sociais) como eixo explicativo para narrar como a cidadania no Brasil foi sendo desenvolvida. Inicialmente explicita a forma com que Marshall trabalha a cidadania.

(...) T. A. Marshall, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de seqüência apenas cronológica: ela é também lógica. Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais. (CARVALHO, 2002. 10-1).

Além dessa questão do desenvolvimento lógico dentro da classificação de Marshall, que divide direitos civis, políticos e sociais, CARVALHO aponta para a questão da Educação popular como elemento potencializador das conquistas de direitos. Diga-se de passagem, a educação é uma exceção, pois é um direito social e civil ao mesmo tempo, e precisa ser conquistado pelos cidadãos.

Há, no entanto, uma exceção na seqüência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002, 11).

Em seguida, o historiador brasileiro anota que a cidadania no Brasil não seguiu o caminho lógico da referência inglesa de Marshall, CARVALHO sugere que o Brasil não seguiu uma seqüência de conquista de direitos, bem como de relevância dada a eles, da maneira evolucionista concebida por Marshall. Para Carvalho, no Brasil existiria uma ênfase nos direitos sociais em contraposição aos direitos civis e políticos.

Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste. Para

dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na seqüência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa (CARVALHO, 2002, 11-2).

Isso não quer dizer que CARVALHO aceite que tal ordem tenha ocorrido simplesmente por feições populistas. Longe disso, demonstra que a teoria evolucionista de Marshall perde o sentido em sociedades com culturas políticas diversas. Seu texto considera que a participação popular nos eventos ditos tradicionalmente 'cívicos', como a independência ou a proclamação da república, foi nula. Por outro lado, não desconsidera os movimentos de cunho popular de conquista dos direitos sociais, que nada mais são que exercício dos direitos políticos, o que poderia perfazer tabula rasa das lutas por direito, transformando os direitos sociais no Brasil em grandes dádivas fruto da caridade do Estado populista. Também não desconsidera a luta por direitos civis, como foi o caso da revolta da vacina, que deteve participação popular intensa e não tem um enfoque de luta por direitos na disciplina História na escola, antes é vista como exemplo de ignorância do povo. Em suma, é importante ressaltar que o estudo histórico de CARVALHO condiz com a necessidade de repensar o passado a partir da urgência democrática do presente.

Utiliza-se de sua cronologia, mesmo que em parte, para ressaltar os avanços e retrocessos do sistema democrático no Brasil e a influência dessas mudanças no ensino de História. Inicialmente cabem observações sobre o Brasil no período colonial. Esse período não será abordado porque, como já foi enfatizado, na opinião de Thais Nivia Fonseca, o estatuto disciplinar da História escolar só começa a ser gerido no período Imperial. Considera-se, portanto, o primeiro período inicia com o Brasil imperial, no qual Carvalho considera que alguns direitos civis se afirmaram e vai até a revolução de 1930, onde o referido autor alude ao primeiro movimento político, ainda que limitado, de participação direta das massas populares. O segundo período que segue, de 1930 a 1964, refere-se à conquista dos direitos sociais conferidos pela intervenção do Estado e a reconquista dos direitos políticos em 1945, no qual a democracia vive intensa instabilidade. O terceiro período é o de retrocesso dos

direitos civis e políticos de 1964-1985, período em que a ditadura militar encolhe e sufoca a História na escola. E, por fim, o quarto período vai da redemocratização e da reconquista dos direitos civis e políticos de 1985 até a atualidade.

Comparar o caminho da cidadania no Brasil com o caminho da disciplina História é muito difícil, principalmente porque: “No Brasil, desde a criação como disciplina, no século XIX, a História percorreu vários caminhos, numa trajetória plural de difícil mapeamento. Com sua implantação no Colégio Dom Pedro II, a disciplina foi sustentada por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, 10).

Alguns historiadores apontam como os dois marcos centrais do desenvolvimento da disciplina História a Independência e os Movimentos Nacionalistas Republicanos: “(...) os dois marcos desse ensino, ou seja: a primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar após a Independência, quando o objetivo era criar uma ‘genealogia da nação’, elaborou-se uma ‘história nacional’ quando o ensino era baseado em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntrico. O segundo marco a ser considerado pode ser datado a partir das décadas de 30 e 40 do século XX quando o ensino é orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista” (GASPERAZZO, 2003).

Entretanto, não se deve ponderar que o nacionalismo republicano brasileiro tenha instaurado uma nova perspectiva para a História escolar, ao contrário, manteve-se o ensino eurocêntrico. “Mesmo após a Proclamação da República, a principal referência dos programas curriculares (1931, 1961) continuou sendo a história da Europa. Essa tendência foi criticada por historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da disciplina” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, 10).

Em relação aos objetivos do ensino de História, a formação do cidadão aparece como uma falsa continuidade. Mesmo permanecendo o ideal de formar o cidadão ou o cidadão crítico, o que mudou com o tempo foi o próprio significado de cidadania. “No período republicano, a incorporação da concepção de que a história tinha a responsabilidade de formar os cidadãos ganha força, como demonstraram as diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961, bem como os programas que passaram a ser utilizados nas escolas” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, 10-1). “Nas reformas curriculares de Francisco Campos, em 1931, e na

de Gustavo Capanema, em 1942, em plena ditadura de Getúlio Vargas, a questão nacional continuou sendo o fio condutor do ensino de história e do sistema educacional tanto na formação política dos jovens como na formação da consciência nacional” (ZAMBONI, 2003, 370). Essa consciência nacional pauta-se, assim como o modelo francês exposto por François Furet, na doutrinação.

Na escola, história vira doutrinação e se destina, antes de tudo, a formar, reforçar e manter os valores (tradicionais) da nacionalidade: é preciso que a pátria dure e permaneça através do tempo, e a história acaba se transformando no espaço cultural mais adequado a essa reprodução. Na escola, a pátria é grande, a raça é forte, os governantes amam o povo e são amados por ele, não há sangue, nem lutas, nem desavenças... Todos, afinal, se entendem na doce harmonia de um magnífico paraíso tropical (MICELI, 1988, 35-6).

A História nacionalista cria os heróis nacionais e os expõe como exemplo, cultivando a consciência histórica exemplar.³² “A que aparece nas respostas e nas concepções explicitadas no discurso de alunos e professores é uma acentuada visão heróica da História, onde se destacam as figuras, os indivíduos, os acontecimentos de cunho político, as grandes decisões de governantes a partir dos quais se constrói uma visão de História de exaltação do mais forte e do vencedor” (FENELON, 1980, 52). Portanto, “(...) A História que começa a ser trabalhada no Brasil é positivista. Ou seja, a partir de uma visão européia transplantada (...)” (LEWIS, 1992, 70). Nesse sentido, o ensino pauta-se na divisão proposta por Seignobos, no modelo quadripartido em fatos políticos pretensos universais. Tal crítica foi apreciada em

³² A consciência exemplar é o segundo tipo ideal de consciência histórica apontada por Rüsen. A orientação histórica para a vida se dá por proposição de regras gerais que podem ser percebidas em casos exemplares. A consciência exemplar busca no rol da história elementos para construir regras gerais de moralidade. “A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreito, entretanto a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma idéia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válida para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico (...) Nesta concepção se vê a história como uma lembrança do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae* é um postulado tradicional na tradição historiográfica ocidental. Ela nos ensina as normas, sua derivação de casos específicos, e sua aplicação” (RÜSEN, 1992, 31). A moral política é ensinada a partir de exemplos. A cidadania está descrita nos grandes heróis e cidadãos. Existem formas determinadas de se agir e de se pensar que foram feitas no passado e precisam ser refletidas no presente.

diversos trabalhos aqui no Brasil, destacando-se os trabalhos de Elza NADAI (1984, 104 e Ss), Circe BITTENCOURT (1993, 206 e Ss.) e Selva G. FONSECA (1995, 50 e Ss), as últimas duas seguindo a crítica de CHESNEAUX.

Para este (Cf. CHESNEAUX, 1995, 92-99) o quadripartismo histórico, que é tão característico da disciplina História na escola, tem quatro funções: pedagógica; institucional; intelectual; ideológica-política. A função pedagógica se refere à própria estrutura curricular, o quadripartismo serve como estrutura curricular. A segunda função é a institucional, principalmente referente à Universidade, pois pelo quadripartismo é possível organizar cátedras e estruturas hierárquicas. A terceira função é a intelectual, nela se refere à organização dos pesquisadores. Dividindo-se o conteúdo da História é possível se organizar os pesquisadores de História. Por fim, a função ideológica-política, tem várias faces. Num plano amplo privilegia a história do ocidente. Nessa divisão a História universal se resume a História ocidental. As divisões também apresentam certas prioridades. A Antigüidade clássica é relida a partir do renascimento, a revolução francesa a partir de um viés político e a própria idade média cria uma identificação com a cultura cristã. A modernidade é uma fase vista como espaço para construção de um projeto vencedor, refutando revoltas e tentativas de revoluções frustradas. Por fim a contemporaneidade delinea o tempo em que o Ocidente cumpre o seu papel arquitetado na História: a dominação econômica, política e cultural do mundo. Se a História escolar é construída sobre um arsenal ideológico eurocentrista é preciso entender como ela se adaptou a realidade brasileira, como foi reinterpretada a favor das formas hegemônicas da sociedade. Enfim, remeter-se a um itinerário da cidadania e do ensino de História é uma tarefa muito difícil e muito complexa, repleta de riscos, mas ao mesmo tempo auxilia a entender a formação da cultura escolar e o ensino da disciplina História.

2.2 OS PRIMEIROS PASSOS DA CIDADANIA E DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO BRASIL

Quando começou a se ensinar História nas escolas no Brasil? Como já se havia mencionado com base em CHERVEL (1999), o conteúdo da História era ensinado juntamente com outras disciplinas clássicas antes de se tornar uma disciplina independente. Portanto, alguns conteúdos históricos já estavam presentes na escola mesmo antes da História tornar-se uma disciplina independente, “(...) o estudo da História para o nível secundário, antes de se tornar um corpo de conhecimento sistematizado, com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas, ‘era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina toda-poderosa dentro da concepção do currículo humanístico ou literário. E pela versão do ensino confessional, a História limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso” (TURSI, 2004, p. 531). Ressalte-se, portanto, que a História ensinada se confundia a conteúdos de ensino religioso, inclusive parte História ensinada era a história religiosa.

Aponta-se para o início da separação e independência da disciplina de História no currículo escolar no Brasil se começou a se dar logo após a independência. O novo status político do Brasil, como país independente, exigia a construção de discurso de legitimação e identidade.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino par ao Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História que incluía a ‘História Sagrada’, a ‘História Universal’ e a ‘História da Pátria’. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja (FONSECA, T., 2004, 42-3).

Nesse sentido, um marco importante para a separação e independência da História é a criação da primeira cadeira de História existente no Brasil, em 1838, no colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. “No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de

Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série” (NADAI, 1993, 145-6).

Havia-se menção de universalidade do ensino escolar já no período imperial, é importante notar que a Constituição do império de 1824 já trazia como direito fundamental a instrução primária (Art. 179 - XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes). E como não havia uma independência disciplinar da História, é possível que, desde as primeiras séries, o ensino de História já estivesse presente em simultaneidade com a alfabetização. O que poderia significar uma ampla difusão de conhecimentos históricos pela escola desde o período do império.

Entretanto, tal perspectiva tem suas fragilidades. Importante ter em vista que “A análise das propostas educacionais apresentadas no Brasil no século XIX e mesmo da legislação efetivamente aprovada nos permite-nos uma aproximação com o movimento intelectual do período, mas de modo algum encontra ressonância integral na vida cotidiana, uma vez que muito daquilo que propuseram ou aprovaram foi implementado com muitos limites ou não existiu na prática” (FONSECA, T., 2004, 44). Na prática, a universalização do ensino não englobava todas as pessoas, nela não estavam incluídos escravos, índios e mulheres, ou seja, aqueles que não participavam da vida política.

Entretanto, naquele contexto social, grande parte da população dela ainda estava excluída, pois muito se discutia sobre a necessidade ou não da escolarização dos negros, índios e mulheres. Basta dizer que, mesmo para os primeiros educadores brasileiros, os jesuítas, a escravidão era considerada necessária. Quanto aos índios, eram educados apenas para que o sistema colonial português conseguisse adesão plena de sua cultura (MUNIZ, 2002, 80).

O direito á Educação, presente desde a carta imperial, não representa uma evolução social daquele momento, antes se reservava a outra intenção. Essa intencionalidade pode ser vista nos educadores do período e também, no que se apresenta aqui, em discursos políticos como o de inauguração da Assembléia legislativa da recém criada província do Paraná:

No dia 15 de Julho de 1854, nas dependências da casa onde inicialmente funcionou a Assembléia Legislativa do Paraná, sita à Rua Dr. Murici, esquina com a atual Rua Cândido

Lopes, aconteceu a Sessão Solene de instalação onde o Presidente da Província Dr. Zacarias de Góes e Vasconcelos apresentou seu famoso relatório de onde foram extraídos os principais tópicos para os documentos oficiais desta Casa de Leis, constantes na Separata dos Anais, tomo I, 1854, conforme segue: (PORTELLA, 1994, 19).

(...) 4º – Ensino Obrigatório – Conforme a legislação em vigor, é lícito a cada um enviar às escolas seus filhos, ou deixar de fazê-lo. Eu reclamo instantemente de vossa sabedoria e patriotismo disposições severas que tornem o ensino obrigatório. Nos países, que prezam a civilização do povo, e veem nas escolas a origem dela, aprender as matérias do ensino primário, é mais que um direito, é uma rigorosa obrigação imposta a todos, sob certas penas. Assim o deveis considerar e dispôr na legislação da nova Província. Obriga-se o povo à vacina, e ele obedece, ou deve obedecer, sem reparo, porque é um meio de preservar-se de um flagelo fatal. Ora, a instrução primária é, por assim dizer, uma vacina moral, que preserva o povo do pior de todos os flagelos conhecidos e por conhecer – a ignorância das noções elementares, – que nivela o homem ao bruto, e o torna matéria apta e azado instrumento para o roubo, para o assassinato, para a revolução, para todo mal, enfim. A instrução primária é uma espécie de batismo, com que o homem, regenerado da crassa ignorância, em que nasce, efetua verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos, e vantagens, que lhe são inerentes (PORTELLA, 1994, 26).

O discurso do ensino obrigatório ganhou força no Brasil imperial. Existia no período uma tentativa de transformar o ensino em obrigatório. Esse desejo vem ligado à idéia de civilizar o povo brasileiro, inculto e perigoso, porque seria ‘o melhor’ a ser feito com o povo atrasado. Além disso, a educação estava diretamente ligada à educação escolar. Observe-se que educação aqui não significa conhecimento, antes significa comportamento. Enfim, a universalização do ensino não significava ampliação do acesso ao conhecimento, antes significava difusão de comportamentos.

Outra questão interessante é o aspecto civilizador e moralizador do ensino. Nesse trecho destaca-se a comparação feita por Zacarias Góes e Vasconcelos (presidente da província do Paraná em 1854) entre o roubo, o assassinato e a revolução, ambos males sociais. A idéia de vacina moral demonstra como o povo não instruído era visto como vulnerável à pestilência *sui generis* que afetava almas e corações: a doença social. Essa doença podia ser desde o roubo até a revolução, os quais eram concebidos de igual maneira (e até a última de forma mais rigorosa) males sociais que somente a educação poderia prevenir. Mesmo o acesso escolar sendo restrito se pretendia aumentá-lo para poder moralizar o povo perigoso. A escola, naquele período, era vista como possibilidade de moralizar o homem, transformar o homem em um homem civilizado, o que o imunizaria contra a doença social,

além do que o habilitaria para a ‘verdadeira entrada na sociedade’. “Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essa população e no século XIX a educação escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural” (FONSECA, T., 2004, 45).

A intenção dos governantes, entretanto, não se concretizava, isso porque boa parte da população não detinha acesso à Escola. Em parte pelas condições reais de pobreza ou pelo isolamento geográfica das regiões rurais. Em outros casos era a própria legislação que negava o acesso escolar, até a abolição proibiam-se escravos de freqüentar escolas. A escola e o acesso a informações, portanto, como as leis, eram privilégios restritos daqueles que fossem considerados cidadãos (brancos, homens e livres). A participação popular no ensino escolar era pequena.

Por outro lado, a constituição do império garantia uma grande quantidade de direitos civis para a época, que poucos consideram viável naquele período, como: liberdade de expressão, locomoção, privacidade do domicílio, direito à propriedade, proibição de tribunais de exceção, igualdade perante a lei, etc. Todos esses direitos, previstos na Constituição do Império eram frutos do ideário liberal que influenciava o Brasil no período. Portanto, não é exagero referir que a alusão à educação era apenas um penduricalho liberal na Constituição que havia sido, a propósito, outorgada, ou seja, imposta sem votação por uma assembléia constituinte. Na prática os direitos civis garantidos no texto constitucional eram constantemente violados, principalmente se a pessoa que os detinha não desfrutava de *status* social. A cidadania daquele período, assim como Marshall definia a Antigüidade, denotava diferença de *status*, e não semelhança.

O argumento da liberdade individual como direito inalienável era usado com pouca ênfase, não tinha a força que lhe era característica na tradição anglo-saxônica. Não o favorecia a interpretação católica da Bíblia, nem a preocupação da elite com o Estado nacional. Vemos aí a presença de uma tradição cultural distinta, que poderíamos chamar de ibérica, alheia ao iluminismo libertário, à ênfase nos direitos naturais, à liberdade individual. Essa tradição insistia nos aspectos comunitários da vida religiosa e política, insistia na supremacia do todo sobre as partes, da cooperação sobre a competição e o conflito, da hierarquia sobre a igualdade (CARVALHO, 2002, 51).

A palavra cidadania, ao mesmo tempo, também designava uma proposta de educação. Observe-se, por exemplo, a perspectiva dada no citado discurso de abertura da Assembléia paranaense em 1854, civilizar o homem é transformar o povo perigoso em cidadão civilizado,³³ mesmo sem os direitos dos cidadãos civilizados. Portanto, cidadania naquele período estava ligada a uma forma de sociabilidade, uma forma de se comportar (derivada do homem, branco e livre) e deveria se expandir para todos os nichos sociais. Cidadania demarcava diferença na prática de direitos e imposição cultural.

Várias expressões populares descreviam a situação: ‘Para os amigos, pão; para os inimigos, pau.’ Ou então: ‘Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei’. A última expressão é reveladora. A lei, que devia ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio. Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político (CARVALHO, 2002, 57).

Outro ponto interessante é que a participação política era maior do que a imaginada atualmente em relação ao período. As eleições de base eram uma constante. Inclusive José Murilo de Carvalho aponta que a participação era anual e com boa parte da população votando e participando. Por outro lado, práticas como a adulteração e o voto de cabresto acabavam por distorcer tal participação. Isso não significa que o povo era incapaz de entender os processos de representação, o que existia era uma interpretação da realidade diferente da tradição européia.

A avaliação do povo como incapaz de discernimento político, como apático, incompetente, corrompível, enganável, que vimos nos debates sobre a eleição direta, revela visão míope, má-fé, ou incapacidade de percepção. É evidente que não se podia esperar da população acostumar-se da noite para o dia ao uso dos mecanismos formais de participação exigidos pela parafernália dos sistemas de representação. Mesmo assim, vimos que o eleitor do Império e da Primeira República, dentro de suas limitações, agia com racionalidade e que não havia entre os líderes políticos maior preocupação do que a dele com a lisura dos processos eleitorais (CARVALHO, 2002, 67).

³³ Aliás a expressão cidadão civilizado poderia ser considerado um pleonasmo na época, pois eram freqüentemente interpretados como sinônimos.

Em relação ao ensino de História, esse refletia a tendência à laicização, presente no ideário liberal. “O ensino de História, no Brasil, passou a ser delineado logo após a elaboração da Constituição de 1824 pelos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais. Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de ‘ciência social’ da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos de Igreja Católica” (BITTENCOURT, 1993, 194).

A partir de meados do século XIX o processo de escolarização começa a se expandir no Brasil. “Em que pesem as particularidades locais, o fenômeno da escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e a secularização da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de integração ideológica e política” (SOUZA, 2000, 11). Em que pese o que já havia sido delineado, a escolarização buscava antes agir no sentido preventivo, de controle da população, do que se pautar no objetivo de estabelecer igualdade social.

“A partir do final dos anos setenta, com os avanços do processo abolicionista, retomou-se o discurso sobre a democracia, renascendo alguns princípios da Revolução Francesa e tornou-se urgente equacionar a tríade Estado-Nação-Povo” (BITTENCOURT, 1993, 213). Essa renovação foi importante, pois culminou na construção da identidade do brasileiro na escola. Tal identidade era difundida conjuntamente a idéia de vacina moral aplicada pela escola, vacina moralizante contra todo tipo de mal. Era preciso desenvolver a moral civil que deveria ocupar o espaço da moral cristã, “(...) a história escolar tinha como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão, em substituição parcial da moral religiosa cristã. Este foi o período da consolidação da História como sustentáculo da ‘pedagogia do cidadão’” (BITTENCOURT, 1993, 213).

É interessante notar que a primeira cadeira de História no Paraná surge apenas em 1874, “(...) em 1874 é criado pela lei nº 368 de 07 de março uma cadeira avulsa de história e geografia em Paranaguá” (TURSI, 2004, 529), momento em que se fortalece a idéia de formação da moral do indivíduo pela escola. Essa perspectiva moralizadora da escola aparece

em discursos políticos do período. “João Batista Pereira, presidente da Província de São Paulo em 1878, fornece-nos um exemplo significativo: ‘Não há progresso social e nem reforma política que não seja dependente do grau de cultura moral e intelectual de um povo. (...) é a escola que prepara o cidadão; nela se forma o coração e o caráter (...)’ (MONTEIRO, 2000, 52). No mesmo sentido, Rui Barbosa em 1882 faz discurso na assembléia nacional de deputados, onde discursa sobre o ensino de História.

Quanto ao ensino da história, o substitutivo deixa entrever as dificuldades de adaptação do conhecimento histórico ao ensino primário. O próprio Rui Barbosa confessa sua tendência em defender o ensino dessa disciplina na educação secundária e superior, entretanto, curva-se ao exemplo dos países civilizados onde a história, inseparável do ensino da geografia, fazia parte do ensino das primeiras letras. A história a ser ensinada na escola primária haveria de ser, portanto, a história local tendo a pátria como núcleo. Dessa maneira, a história tornava-se um meio útil para o desenvolvimento de sentimentos e faculdades nascentes nas crianças. Significava dizer que o mais importante era dispor o espírito das crianças para a ciência (SOUZA, 2000, 22).

Por outro lado, “A educação moral e a educação cívica foram, também, incluídas no programa escolar. A concepção de educação moral em apreço pôs em evidência a secularização da moral de natureza cívica em substituição à moral religiosa” (SOUZA, 2000, 23). Essa educação cívica estava ligada à história da pátria. “Vinculada à educação moral, a educação cívica era tida como uma de suas faces. Tratava-se, eminentemente, da educação patriótica alicerçada sobre os valores morais e intimamente relacionada com a história e a geografia” (SOUZA, 2000, 24). “Não obstante, as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino e definiram as suas finalidades revelam a configuração de um projeto político-social civilizador, isto é, um projeto nitidamente direcionado para a construção da nação, para a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo” (SOUZA, 2000, 24). A questão é complexa. O papel da História na escola parece visível, pois a própria organização do ensino de História na sua formação traz a perspectiva de estruturar uma narrativa para sustentáculo político. Entretanto, a concepção de nação do brasileiro era diferenciada das outras nações.

A questão racial era um problema para as elites. “Do século XIX até a década de 30 do Século XX essas elites coloraram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem,

visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira” (FONSECA, T., 2004, 46). As elites precisavam construir uma identidade nacional laica que não se pautasse na questão racial. A questão racial no Brasil era tratada de forma dissimulada, não e admitia em discursos as diferenças, entretanto, todas as concepções adotadas tanto no ensino de história quanto na cidadania abordavam a perspectiva branca. A solução da mestiçagem, da união das três raças, foi um simulacro de feições durkheimianas, antevendo uma sociedade sem conflitos e sem anomalias sociais, ‘ordem e progresso’.

A identidade nacional era frágil num país de grandes proporções com diferenças regionais e raciais evidentes. Entretanto, os eventos históricos aos poucos reforçaram a identidade brasileira. O que formou a identidade nacional no Brasil talvez não esteja relacionado a uma origem racial comum, ou mesmo de tradições culturais do conquistador português, o que é comum aos brasileiros é seu passado, o passado compartilhado e, principalmente, as experiências políticas que nem sempre foram institucionais.

Parece-me, no entanto, que uma interpretação mais correta da vida política de países como o Brasil exige levar em conta outras modalidades de participação, menos formalizadas, externas aos mecanismos legais de representação. É preciso também verificar em que medida, mesmo na ausência de um povo político organizado, existiria um sentimento, ainda que difuso, de identidade nacional. Esse sentimento, como já foi observado, acompanha quase sempre a expansão da cidadania, embora não se confunda com ela. Ele é uma espécie de complemento, às vezes mesmo uma compensação, da cidadania vista como exercício de direitos (CARVALHO, 2002, 67).

O Estado figurava-se ausente para a maior parte da população. Em geral, o Estado somente aparecia para a maior parte do povo como ente sancionador ou restringido direitos. Essa apropriação do Estado, diversa da tradição européia, acabou gerando visões distorcidas sobre a participação popular brasileira. Um bom exemplo de visão distorcida da participação popular é a revolta da vacina. No ensino de História escolar é comum referir a esse acontecimento como um ato de ignorância do povo contra a racionalidade saneadora do Estado. Entretanto, os motivos dessa revolta são profundos e extraordinários.

A Revolta da Vacina foi um protesto popular gerado pelo acúmulo de insatisfações com o governo. A reforma urbana, a destruição de casas, a expulsão da população, as medidas sanitárias (que incluíam a proibição de mendigos e cães nas ruas, a proibição de cuspir na rua e nos veículos) e, finalmente, a obrigatoriedade da vacina levaram a população a levantar-se para dizer um basta. O levante teve incentivadores nos políticos de oposição e

no Centro das Classes Operárias. Mas nenhum líder exerceu qualquer controle sobre a ação popular. Ela teve espontaneidade e dinâmica próprias. A oposição à vacina apresentou aspectos moralistas. A vacina era aplicada no braço com uma lanceta. Espalhou-se, no entanto, a notícia de que os médicos do governo visitariam as famílias para aplicá-la nas coxas, ou mesmo nas nádegas, das mulheres e filhas dos operários. Esse boato teve um peso decisivo na revolta. A idéia de que, na ausência do chefe da família, um estranho entraria em sua casa e tocaria partes íntimas de filhas e mulheres era intolerável para a população. Era uma violação do lar, uma ofensa à honra do chefe da casa. Para o operário, para o homem comum, o Estado não tinha o direito de fazer uma coisa dessas (CARVALHO, 2002, 74-5).

A participação do povo na gestão da vida pública não pode ser desconsiderada ou minorada. Deve-se perguntar até que ponto teria sentido para o povo participar de algo que lhe era alheio. A falta de participação popular nos acontecimentos ditos ‘históricos’ revela algo importante. A cidadania não estava ligada ao que se consagrou na História como marcos históricos da História do Brasil. A independência e a Proclamação da República não surtiram mudanças significativas no cotidiano popular quanto às medidas sanitárias no Rio de Janeiro. Por isso não se pode cogitar pela apatia da população brasileira.

Em todas essas revoltas populares que se deram a partir do início do Segundo Reinado verifica-se que, apesar de não participar da política oficial, de não votar, ou de não ter consciência clara do sentido do voto, a população tinha alguma noção sobre direitos dos cidadãos e deveres do Estado. O Estado era aceito por esses cidadãos, desde que não violasse um pacto implícito de não interferir em sua vida privada, de não desprezar seus valores, sobretudo religiosos. Tais pessoas não podiam ser consideradas politicamente apáticas (CARVALHO, 2002, 75).

A percepção sobre direitos e garantias individuais existia. A questão é que o governo geral pouco interferia na consecução deles. “Se não existia o cidadão consciente buscado por Couty e Gilberto Amado; se existia apenas percepção intuitiva e pouco elaborada de direitos e deveres que às vezes explodia em reações violentas, pode-se perguntar se havia algum sentimento de pertencer a uma comunidade nacional, de ser brasileiro. Ao final da Colônia, antes da chegada da corte portuguesa, não havia pátria brasileira. Havia um arquipélago de capitânicas, sem unidade política e econômica” (CARVALHO, 2002, 76). Essa fragmentação do poder político e jurídico efetivo gerava um país fragmentado. “Várias das revoltas da Regência manifestaram tendências separatistas. Três delas, a Sabinada, a Cabanagem e a Farroupilha, no Rio Grande do Sul, proclamaram a independência da

província. O patriotismo permanecia provincial. O pouco de sentimento nacional que pudesse haver baseava-se no ódio ao estrangeiro, sobretudo ao português” (CARVALHO, 2002, 76). Uma das grandes preocupações do governo brasileiro, ainda durante o fim do império, mas principalmente no início da república, era a construção do homem brasileiro. A construção da identidade nacional, entretanto, não surge por simples força manipuladora do governo. Um episódio histórico teve grande influência nessa formação: a Guerra do Paraguai.

No período colonial, a luta contra os holandeses deu forte identidade aos pernambucanos, embora não aos brasileiros. Só mais tarde, durante a guerra contra o Paraguai, os pintores oficiais do Império dedicaram grandes quadros às principais batalhas contra os holandeses, tentando transformá-las em símbolos da luta pela independência da pátria. Mas tratava-se aí de manipulação simbólica, talvez eficiente, mas muito posterior aos fatos. O principal fator de produção de identidade brasileira foi, a meu ver, a guerra contra o Paraguai. O Brasil lutou em aliança com a Argentina e o Uruguai, mas o peso da luta ficou com suas tropas. A guerra durou cinco anos (1865-1870), mobilizou cerca de 135 mil soldados vindos de todas as províncias, exigiu grandes sacrifícios e afetou a vida de milhares de famílias. Nenhum acontecimento político anterior tinha tido caráter tão nacional e envolvido parcelas tão grandes da população, nem a independência, nem as lutas da Regência (todas provinciais), nem as guerras contra a Argentina em 1828 e 1852 (ambas limitadas e envolvendo poucas tropas, algumas mercenárias). No início da guerra contra o Paraguai, as primeiras vitórias despertaram autêntico entusiasmo cívico. Formaram-se batalhões patrióticos, a bandeira nacional começou a ser reproduzida nos jornais e revistas, em cenas de partida de tropas e de vitória nos campos de batalha. O hino nacional começou a ser executado, o imperador D. Pedro II foi apresentado como o líder da nação, tentando conciliar as divergências dos partidos em benefício da defesa comum. A imprensa começou também a tentar criar os primeiros heróis militares nacionais. Até então, o Brasil era um país sem heróis (CARVALHO, 2002, 78).

Com certeza o episódio da guerra do Paraguai foi importante para a construção da identidade da nação. Em certos aspectos tal guerra foi exaltada como momento em que o Brasil triunfa militarmente. Apesar das divergências historiográficas atuais em relação à guerra em si, o ensino de História na escola a utilizou como marco de orientação para a construção da identidade nacional.

Ademais, como pontua Nadai, esse processo de construção da História como disciplina escolar no Brasil insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional e de preocupação com a formação de uma identidade nacional. Essa preocupação está explícita na importância que o ensino da História do Brasil passou a ter após a proclamação da República, em 1889. A essa preocupação podem ser acrescentados os debates encetados por diferentes intelectuais acerca da importância da educação para a formação do cidadão brasileiro e do desenvolvimento do país, particularmente nas três primeiras décadas do século XX. (SCHMIDT, 2004, 191).

2.3 A INFLUÊNCIA DA REPÚBLICA NA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

A discussão da formação da nação e do patriotismo parece ser uma discussão presente e pulsante no início da república. “Os republicanos, após 1889, não alteraram substancialmente as diretrizes da produção historiográfica ou dos manuais didáticos. Mas uma inversão significativa na abordagem dada à Inconfidência Mineira, elevada agora à condição de movimento-símbolo da luta republicana. Tiradentes foi entronizado como seu herói e mártir, numa construção de fundamentação religiosa bastante evidente” (FONSECA, T., 2004, 74). O regime republicano estava atento à cultura geral, principalmente a necessidade de se legitimar num país com uma moral católica arraigada na população. Para tanto a construção de heróis precisava levar em conta esse aspecto. “A sua aceitação como herói republicano seria facilitada, numa sociedade de forte formação católica, pela associação entre o sacrifício cristão e o sacrifício patriótico” (FONSECA, T., 2004, 75). Nesse período se fundam vários mitos no ensino de história.

A consciência da falta de apoio levou os Republicanos a tentarem legitimar o regime por meio da manipulação de símbolos patrióticos e da criação de uma galeria de heróis Republicanos. Mesmo aí foi necessário fazer compromissos. A bandeira nacional foi modificada, mas foram mantidas as cores e o desenho básico da bandeira imperial. A mudança do hino nacional foi impedida por reação popular. Graças à guerra contra o Paraguai, bandeira e hino já tinham adquirido legitimidade como símbolos cívicos (CARVALHO, 2002, 82).

Nesse momento, é importante lembrar que a História escolar no período imperial detinha forte ligação com a igreja. Mesmo existindo a preocupação na construção da identidade nacional, principalmente nas escolas dos centros urbanos como o Rio de Janeiro, a grande parte rural e distante dos centros urbanos convivia com o ensino de História sagrada. “A visão predominante que se divulgou por intermédio do ensino escolar durante o século XIX, foi à cristã” (BITTENCOURT, 1993, 203). Os republicanos, a partir daquele momento, se empenhavam na mudança dessa característica a partir do desenvolvimento da moral patriótica, a principal arma para tanto era a criação de heróis.

O avanço da moral laica sobre a moral religiosa é uma diretriz que reflete no Brasil algumas características da constituição da disciplina escolar História na França. “No Brasil, a constituição da história como ‘matéria de pleno direito’ no dizer de Furet, ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil” (NADAI, 1988, 24). Nesse sentido, é interessante observar como o argumento histórico utilizado no ensino de História acaba por acompanhar as mudanças nas relações de poder.

A história proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional. As divergências entre as facções das classes dominantes, no âmbito do conhecimento histórico, foi perceptível pelo embate travado entre a História Sagrada em contraposição à constituição de uma História laica, de caráter positivista ou cientificista (BITTENCOURT, 1993, 194).

A proposta de História laica pretendia formar o caráter nacional brasileiro. Essa preocupação surge, portanto, com o desligamento do Estado e da Igreja. “Tratava-se de preparar o caráter nacional brasileiro, por meio de uma formação ética que estabelecesse uma identidade nacional, através de um sentimento de pertencimento, no sentido histórico e sociológico do termo” (MONTEIRO, 2000, 54). O Estado avançava a fim de ocupar espaços antes ocupados pela igreja católica, e tal avanço mobilizou a ciência da História. “Varnhagen representa esses interesses todos - e suas contradições - e sua obra procura passar a idéia de uma nação já constituída, não mais em construção como de fato ocorra. Assim, a edição de sua História Geral do Brasil é o momento decisivo do surgimento da nação brasileira... no papel. Uma nação já existente em 1850 teria que se constituir ao longo dos séculos anteriores. Varnhagen a constitui. (É importante que Varnhagen não narra a constituição da nação, ele simplesmente a constitui)” (PINSKY, 1988, 14).

O ideal republicano reformulava todo o conteúdo histórico e mascarava uma realidade a partir de um discurso de união das raças. Os escravos, alguns anos antes impedidos de freqüentar a escola, agora eram colaboradores da formação da nação. “Em outras palavras, procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade

comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação” (NADAI, 1988, 24). “O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum - o cidadão nacional - destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira” (NADAI, 1988, 25).

É importante notar que a formação da História brasileira era apenas um apêndice da História e dos valores europeus hegemônicos. Como se demonstrou anteriormente o currículo seguia a proposta positivista, alicerçada pela hegemonia historiográfica francesa. Também não se abandonara o papel escolar de civilizar os brasileiros incautos, torná-los europeu, moralizá-los, “(...) caberia à escola (...) a formação moral dos indivíduos, como pressuposto para participação da sociedade politicamente organizada, segundo os valores do liberalismo burguês do final do século XIX, no qual incluímos o positivismo e o evolucionismo” (MONTEIRO, 2000, 52).

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, 146).

Desse modo, a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser ‘bárbaro’, ‘atrasado’ e começa a organizar ‘à imagem da Europa’, ele começa a ‘entrar na História’ e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino (FONSECA, S., 1995, 51).

A carta constitucional da primeira república traz algumas modificações interessantes. “A Constituição de 1891 nada mencionou sobre a gratuidade do ensino, deixando a critério das constituições estaduais a regulamentação do assunto (...)” (MUNIZ, 2002, 81). Para CARVALHO “Houve mesmo retrocesso na legislação: a Constituição Republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824” (2002, 62). Mesmo com essa falta de menção constitucional, a

política de universalização educacional parece ter ganhado espaço prático e não retrocesso no período. Mesmo não trazendo referência ao ensino primário gratuito, a constituição de 1891 traz explicitamente o caráter leigo do ensino (Art. 72 - § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos). Antes mesmo da aprovação da Constituição da República o novo regime preocupou-se em decretar o fim do ensino público religioso.

O ideal de organizar a estrutura escolar brasileira segundo os moldes do novo regime, entretanto, trouxe para a organização curricular, a substituição do ensino religioso pela instrução moral e cívica, conforme segue no Decreto nº 31 de 1890: O ensino da moral é destinado a complementar consolidar e enobrecer todos os outros ensinamentos da escola. O professor (...) deverá inculcar no espírito das crianças (...) noções essenciais de moralidade humana comuns a todas as doutrinas e necessárias a todos os homens civilizados. É interdita a discussão sobre seitas ou dogmas religiosos e recomenda a maior atenção ao desenvolvimento moral dos meninos, de modo a formar e aperfeiçoar o caráter de cada um (TURSI, 2004, 532).

Tal passagem demonstra bem que a principal preocupação do Estado Brasileiro nesse período era desvincular o ensino escolar da igreja, buscando fortalecer o ensino e a moral laicos. Nesse período, o ensino de História escolar era marcado pela busca do laico. “O que marcou suas peculiaridades foi que no período imperial a história estava subordinada ao ensino religioso e no período Republicano este é submetido aos princípios da educação moral e cívica para dispor o espírito do aluno para o desenvolvimento de sentimento de civilização, ordem e progresso da Pátria, talvez eixo central da história ensinada no final do século XIX” (TURSI, 2004, 534).

Nos primórdios da era republicana, criticava-se com bastante veemência a falta de um espírito nacionalista no ensino brasileiro. (...) A crítica ao ensino de História do Brasil ocorria exatamente no momento em que esta disciplina escolar passava a se constituir internacionalmente como a área destinada a servir como formadora da cidadania e da moral cívica, passando a tornar-se obrigatória para as gerações escolares. Os avanços da História no campo científico reforçaram seu processo de laicização, conferindo-lhe novo status (BITTENCOURT, 1993, 212-3).

Maria H. C. BASTOS (2002) fez interessante estudo sobre um livro de leitura obrigatória nas escolas secundárias brasileiras em 1900 denominado “**Porque me ufano do meu país?**”, de autoria de Affonso Celso. Tal livro “Pode ser considerado um livro educador, com função moralizadora e intenção educativa, cívica, patriótica e social, um pequeno manual de educação cívica. Sua obra não é um exemplo isolado, insere-se na extensa produção de

manuais de ‘história pátria’ que circularam nas primeiras décadas do século XX, com a função de fortalecer a identidade nacional” (BASTOS, 2002, 246-7). A obra busca a partir da história do Brasil mostrar a superioridade brasileira frente a outros países. A ênfase é na argumentação sobre a superioridade brasileira. Os argumentos giram em torno de belezas naturais até a civilidade do povo. Entretanto, tal obra não menciona miséria, epidemias, fome ou outra mazela social. Outras obras no período também faziam apologia ao futuro brasileiro, ao progresso e a miscigenação como marcas nacionais. Posteriormente surgiram obras em sentido diverso, entretanto naquele período tal visão era a mais difundida.

A realidade da cidadania no Brasil nesse período caminhava por trilhas diversas das apresentadas nos livros de ufanismo escolar. O fim da escravidão e a liberdade religiosa não refletem conquistas do regime republicano, ao contrário, ambas já se efetivavam na prática antes de ganharem o status constitucional. A abolição ocorreu com diversas medidas legislativas e não somente com a lei áurea. A proibição do contrabando de escravos, a lei dos sexagenários e a lei do ventre livre asseguraram o atrofiamiento do instituto da escravidão no Brasil. A própria prática da compra da liberdade pelos escravos (chamada alforria) era comum. A liberdade religiosa já aparecia na constituição do império, entretanto, restringiam-se direitos políticos para quem não professasse a religião do Estado. Essas restrições foram caindo com o passar do tempo. A constituição não avançou sobre a realidade a fim de transformá-la, a lei apenas servia como esfera de proteção de direitos postos. Assim, comparando-se a constituição imperial com a primeira constituição da república destaca-se a assunção escrita de três direitos civis, que provavelmente foram sendo adquiridos na prática antes de serem escritos, são eles: liberdade de associação, liberdade de reunir-se em público e o banimento das penas de banimento, cruéis ou de morte. Destaque para o segundo direito, que garantiu a legalidade de manifestações públicas. O terceiro direito refletiu a renovação do direito penal da época, influenciado pelas correntes humanísticas.

Voltando a questão do ensino de História, é interessante notar o estudo feito por CORSETTI (2001) no Rio Grande do Sul. Sua pesquisa de caso, relativa ao ensino de História no Rio grande do Sul nesse período, traz muitas características que se enquadram a um perfil mais amplo. Inclusive a questão da dificuldade enfrentada para transformar o ensino cristão

num ensino laico. A citação é extensa mais traz vários elementos que condizem com o que se pretende expor até aqui.

(...) Alguns conteúdos eram absolutamente incompatíveis com a proposta positivista, sobretudo os relativos à educação moral e cívica que, no programa de 1883 estavam centrados na doutrina cristã, conforme o catecismo. Eram destacados, assim, a história sagrada, ensinada por meio de narrativas, desde a criação do mundo e do paraíso terrestre, passando pelos relatos da história dos principais personagens bíblicos, até Jesus Cristo, sua vida, paixão e ressurreição. Esses conteúdos eram concluídos com as lições sobre os deveres do homem para consigo, com seus semelhantes e com Deus (...) (...) unificar a nação significava a construção de um passado que se pretendia singular, embora claramente marcado pelo perfil dos influentes grupos econômicos e sociais que participavam dos diversos institutos, onde os sócios eram escolhidos antes de tudo por suas relações sociais. É, portanto, no interior desse processo de consolidação do Estado Nacional, tão marcado por disputas regionais, que ganhou força a sistematização de uma história oficial (...) A independência ganhou qualidades de justiça e patriotismo, tendo sido transformada num recomeçar da vida nacional fundamental para sua identidade. Nessa linha de atuação, foi buscada a definição de uma cronologia histórica necessária para a configuração da imagem de nação (...) enquanto a Igreja Católica passou a reconhecer a importância da ciência empírica, adotando-a em boa parte dos conteúdos que ministrava nas escolas religiosas, no que concerne às matérias ditas ‘científicas’, o Estado gaúcho manteve, nas disciplinas que tinham relação com a formação de valores éticos, morais, sociais e políticos, o mesmo padrão de estruturação que o adotado pela Igreja (CORSETTI, 2001).

A tensão entre o ensino religioso e o ensino laico, na verdade, era mediado por soluções interessantes. De certa forma, mantiveram-se aspectos morais e certos métodos do ensino cristão, por outro se modificaram os objetivos do ensino de História. Observe-se que “Desde as primeiras décadas do século XX, a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinha ocupando espaços na produção intelectual e política do país” (ABUD, 2003, 33). A disciplina escolar ‘História’ “(...) em seu conteúdo [foi determinada] pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se [pretendia] legitimar pela escola” (NADAI, 1993, 149). Por outro lado, “O fervor nacionalista, alimentado por alguns grupos políticos e intelectuais descontentes com a oligarquia no poder e os desvirtuamentos da República, trouxe à baila a questão da nacionalidade brasileira, o combate à estrangeirização do Brasil, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação” (SOUZA, 2000b, 109-10).

Algumas pesquisas trazem referências sobre esse período e o objetivo do ensino de História. Em relação ao Paraná, estudo interessante foi realizado por Denílson SCHENA

(2002), apontando para um caminho de construção da identidade nacional, do cidadão, a partir do início da república. Destaque para a construção do herói Tiradentes durante a república. Outro exemplo é a pesquisa de “Luís Reznik [que] propõe a compreensão do ensino de História como elemento de desenho do perfil doutrinário do Estado no período, pontuando através dos livros didáticos e programas curriculares da época, as principais formulações do ensino de História, em particular da cadeira História do Brasil. O autor acredita que, aqueles que integravam o debate da época, esperavam estar influenciando, a partir da educação escolar, na construção da nação brasileira, ao formar um novo tempo, *tecendo o amanhã*” (VAZ, 2001). Veiculava-se na época um discurso histórico que se pautava na harmonia entre os cidadãos, um ideal republicano. “Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo” (NADAI, 1993, 149).

Mas por detrás de uma ‘boa intenção’ igualitária republicana escondiam-se os interesses de classe e da oligarquia cafeeira. Em São Paulo, pode-se encontrar um bom exemplo disso, “(...) no ideário das elites ligadas à cafeicultura, o ensino público era condição para a consolidação do desenvolvimento econômico da Província e do país, ao mesmo tempo em que constituiria a ética que nortearia a formação do Estado e da Nação” (MONTEIRO, 2000, 62).

Em São Paulo, quando da discussão pela Câmara dos Deputados do primeiro projeto que se propunha reformar a instrução pública, em 1892, já se previa como parte dos planos de estudos as ‘notícias históricas ricas sobre a Europa considerada no regime de conquistas, das guerras defensivas e da indústria; biografia dos ocidentais notáveis’. A preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente. No plano de estudos referido, sob a denominação ‘educação cívica e moral da Pátria’, dever-se-ia estudar a ‘biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da proclamação da República’ (NADAI, 1993, 147).

O projeto cultural estabelecido no currículo da escola primária paulista, no início da República, permaneceu por várias décadas. Sem alterarem profundamente o projeto político-cultural do início da República, isto é, a formação do cidadão republicano alicerçada na ciência e nos valores morais e cívicos, as principais mudanças recaíram sobre o acréscimo ou a supressão de determinados conteúdos, sobre o detalhamento das instruções metodológicas e sobre a forma de organização dos conteúdos das matérias. As práticas de conteúdo cívico-militar também se transformaram nesse período, mantendo,

não obstante, a ideologia patriótica e de construção da nacionalidade (SOUZA, 2000b, 106-7).

No aspecto jurídico, a referência relacionada ao ensino de História mais lembrada é reforma Rocha Vaz. Essa pontuava que a congregação do Colégio D. Pedro II, ou de colégios equiparados a esse, estabeleceria o currículo para o ensino de História do secundário. “Os programas de ensino secundário, de acordo com a Reforma Rocha Vaz (1925), vigente até a Reforma Francisco Campos (1931), eram ‘formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações’ do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino secundário oficialmente mantidos pelos Estados, quando esses haviam obtido a equiparação àquele” (HOLLANDA, 1957, 11). “Desde 1925, ano da Reforma Rocha Vaz, os programas de ensino secundário eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário, que haviam obtido a equiparação àquele, após o cumprimento de uma série de formalidades. As escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecidas para o Pedro II, cabendo-lhes apenas a elaboração de programas próprios” (ABUD, 1998). Por fim, pode-se dizer que a cidadania vivida pelo povo entrava em contradição com a proposta estatal para o ensino de história. Em conclusão sobre a cidadania nesse período CARVALHO aponta:

Pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (CARVALHO, 2002, 83).

Essa perspectiva de cidadão em ‘negativo’ não estava presente no ensino de História. Mudanças significativas ocorrem apenas na Era Vargas.

A memória popular lembra do período Vargas como aquele em que os trabalhadores ganharam do governo preocupado com o povo os direitos trabalhistas e a CLT

(Consolidação das Leis Trabalhistas). Essa memória paternalista demonstra a importância da institucionalização dos direitos juntos ao Estado. Na memória popular os direitos sociais só foram conquistados a partir da CLT. Entretanto, o próprio nome desse instrumento jurídico já demonstra algo. A CLT significa Consolidação das Leis Trabalhistas. Uma consolidação não é a mesma coisa que um Código. O Código é uma lei que se pretende estruturalmente completa e lógica. Já a consolidação é uma reunião de leis anteriores numa estrutura única, ou seja, a CLT não é uma lei nova, mas uma consolidação de várias leis. Esses direitos trabalhistas, conquistados em diversas leis do início do século, foram frutos de lutas sociais. Existem relatos de diversas greves locais e gerais no Brasil, com destaque as de 1917, e de manifestações sociais diversas. Também se devem levar em conta movimentos como a ALN (Aliança de Libertação Nacional), a AIB (Ação integralista Brasileira), o tenentismo e, até mesmo, a Intentona Comunista de 1932. Por outro lado, o Estado Novo, a partir de 1937, inaugurou um período onde as manifestações e movimentos sociais foram duramente reprimidos. A inauguração dos meios de comunicação de massa e da gestão escolar ampla fizeram-se mais fortes do que a memória de movimentos sociais. É interessante notar como a memória do período soterrou essas lutas sociais e rememorou apenas a concessão do bom Getúlio.

A CLT, introduzida em pleno Estado Novo, teve longa duração: resistiu à democratização de 1945 e ainda permanece até hoje em vigor com poucas modificações de fundo. O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (CARVALHO, 2002, 110).

O trabalho ideológico articulado pelo Governo Vargas contou instrumentos inovadores, instrumentos de propaganda do regime através dos meios de comunicação de massa. A utilização da imprensa e o rádio demonstram que a propaganda da era Vargas pautava-se na propaganda ao regime e ao patriotismo. Inclusive tal orientação é relevante para a organização do ensino de História, isso porque “O governo de Getúlio Vargas, desde 1930, entendeu a importância do cultivo de uma história e de uma memória nacionais para

construção da identidade nacional” (FONSECA, T., 2004, 72). A era Vargas inaugura o que foi chamado de política do populismo.

O populismo era um fenômeno urbano e refletia esse novo Brasil que surgia, ainda inseguro, mas distinto do Brasil rural da Primeira República, que dominara a vida social e política até 1930. O populismo, no Brasil, na Argentina, ou no Peru, implicava uma relação ambígua entre os cidadãos e o governo. Era avanço na cidadania, na medida em que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham distribuído. A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora (CARVALHO, 2002, 126).

O primeiro período da era Vargas, anterior ao Estado Novo, destacou-se pelo ensaio de democracia no Brasil. “O período de 1930 a 1937 representou um primeiro ensaio de participação popular na política nacional. Foi tentativa ainda hesitante e mal organizada. Não houve tempo para o aprendizado da participação, para a organização de partidos ou movimentos bem enraizados” (CARVALHO, 2002, 144). As práticas do populismo e a restrição de liberdade do Estado novo, entretanto, cerceavam a visão da conquista de direitos.

Tratava-se, portanto, de uma concepção da política social como privilégio e não como direito. Se ela fosse concebida como direito, deveria beneficiar a todos e da mesma maneira. Do modo como foram introduzidos, os benefícios atingiam aqueles a quem o governo decidia favorecer, de modo particular aqueles que se enquadravam na estrutura sindical corporativa montada pelo Estado. Por esta razão, a política social foi bem caracterizada por Wanderley G. dos Santos como ‘cidadania regulada’, isto é, uma cidadania limitada por restrições políticas (CARVALHO, 2002, 114-5).

É certo que a ‘revolução’ de 1930, além de trazer a figura de Getúlio Vargas aos holofotes, também estabelece a primeira grande reforma no ensino. Tal reforma ficou conhecida como reforma Francisco Campos e foi implementada, entre outros documentos legais, pelo Decreto nº 19.890 - de 18 de Abril de 1931. Nessa, o nacionalismo torna-se, enfim, o elo central do ensino escolar de História.

Mesmo depois da criação da primeira escola pública de nível médio, no Brasil, (o Colégio D. Pedro II, em 1838), o ensino permaneceu descentralizado, organizado por cadeiras e os exames realizados por disciplinas, cujas bancas eram autorizadas pelo Pedro II. As escolas tinham o papel de cursos preparatórios para os exames e por isso seguiam os seus programas. Algumas tentativas de reformas de ensino (1911, 1925) não conseguiram alterar esse quadro. Somente depois de 30, com a tomada de poder por Getúlio Vargas e as

transformações impostas pelo governo provisório, tomaram-se possíveis reformulações mais profundas no sistema de ensino, que ensejaram o aparecimento de programas e currículos de caráter nacional (ABUD, 1993, 163).

Foram duas as novidades dessa reforma. Por um lado, estendeu-se a possibilidade de criação de ginásios de ensino médio. Por outro lado, restringiu-se a criação de currículos, que dali em diante eram fiscalizados por inspetores federais. “A reforma Francisco Campos do ensino secundário, decretada pelo governo provisório nascido da Revolução de 1930, estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelas municipalidades, associações ou particulares. (...) os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelos Estados perdiam o direito de elaborar programas próprios. Ficavam, assim, ante a inspeção federal, quaisquer possibilidades de que os programas atendessem as necessidades regionais” (HOLLANDA, 1957, 12). No mesmo sentido:

A Reforma Francisco Campos, de 1931, estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares. Os programas e métodos de ensino, porém, seriam produzidos pelo próprio Ministério. Eliminava-se desse modo a atribuição dos ginásios estaduais de elaborassem seus próprios programas, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário. Paralelamente, foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário, aprofundando ainda mais o controle exercido pelo governo central. Os programas e as respectivas orientações metodológicas foram organizados por comissões formadas pelos órgãos públicos educacionais e, segundo Guy de Hollanda, são até hoje desconhecidos os nomes dos que elaboraram os programas de História (ABUD, 1998).

“A reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino (...) Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais” (FONSECA, T., 2004, 52). Algumas passagens do texto da reforma ilustram o papel dado à História dentro do ensino como um todo.

Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso, a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades da ordem coletiva e no conhecimento das origens dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. (...) O ensino de História visa não só a formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso dos tempos e nos diferentes lugares, como a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos

deveres que lhe incumbem para com a comunidade. (Lei de 30 de junho de 1931 – Ministério da Educação e Saúde Pública – retirado de: ABREU, [S.D.], 40-41)

Deve-se constar que naquele momento a revolução de 1930 pretendia romper com os laços regionalistas formando um espírito nacional. “Essa concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro” (ABUD, 1998). Por isso, não é de se estranhar os objetivos educativos na reforma Francisco Campos:

a) ‘a formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso do tempo e nos diferentes lugares’; b) ‘a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para com a comunidade’. Insistia-se neste segundo objetivo, com as seguintes palavras: ‘Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso de formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas’. (HOLLANDA, 1957, 17-8).

Observe-se que alguns aspectos do texto demonstram bem as tendências dessa reforma educacional. A História visa à educação política, expondo as origens das instituições políticas e administrativas. Além disso, o conhecimento histórico serve para auxiliar o aluno (cidadão) para a consciência de seus deveres e de seu papel no desenvolvimento do Brasil. Portanto, formando um cidadão para o Brasil, para participar da estrutura política existente. Essa perspectiva, entretanto, não estava desligada da cultura ampla do povo, isso significa que não ocorria a mera imposição de valores ideológicos a população, as características políticas da proposta da reforma foram ligadas a perspectivas culturais amplas. Por isso, mantiveram-se perspectivas como a de Tiradentes como mártir que já existiam desde o início da república.

A tarefa de fazer o ensino de História um instrumento de legitimação dos poderes e de formação de indivíduos adaptados à ordem social não poderia se resumir, no entanto, à imposição de uma abordagem da História o Estado e a ação dos ‘grandes homens’ como constituidora do Estado Nacional. A imposição poderia até ocorrer, mas ao tratar de valores e de comportamentos ideais, não poderia deixar de haver certa sintonia destes com o universo **cultural mais geral**, do qual fazem parte à educação e os sujeitos nela envolvidos (...) A identificação da população escolar com esses valores certamente

facilitaria a apreensão daquilo que se queria transmitir e reforçar, do ponto de vista da firmamento moral e política, pelo menos até meados do século XX (FONSECA, T., 2004, 71-2).

Em ambas as Constituições do período, de 1934 e de 1937, fonte legislativa principal de um país, a perspectiva de moralização pela educação está presente. Note-se que a constituição de 1934 foi feita por uma assembleia constituinte eleita pelo povo, já a Constituição de 1937 foi imposta pelo Estado. Na primeira, a ênfase sobre o ensino ligado à vida moral e a nação:

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 – (...) Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Já na segunda Constituição, que foi imposta ao país sem uma assembleia constituinte e redigida com a colaboração do jurista Francisco Campos, o mesmo da reforma educacional, estabelece-se à obrigatoriedade do ensino cívico, da disciplina moral para com a nação e para a defesa do Estado. Além disso, não se contrapõe o ensino laico ao ensino religioso, permitindo-se seu ensino de forma livre.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 – (...) Art. 131 (...) o ensino cívico (...) serão obrigatórios / Art. 132 - O Estado (...) promover-lhe a disciplina moral (...) de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação / Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias.

Observe que mesmo existindo o ensino moral e cívico, a ênfase ao conhecimento histórico como elemento integrador da consciência moral e cívica era forte. “A História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporaram essa concepção” (ABUD, 1993, 165).

Fica evidente também, na redação dos objetivos, a compreensão da História como um produto intelectual voltado para a formação política do alunado. Isto significa que a formação do cidadão era a preocupação fundamental dos legisladores. Cabe aqui a retomada de alguns aspectos, entre os quais a historicidade do conceito de cidadania. Naquele momento, cidadão era o participante, como membro de grupos dirigentes, da vida política. Muito embora a legislação consagrasse a igualdade de todos perante a lei, isto não passava de um sonho. A clientela da escola secundária era originária das camadas da população que tinham acesso à participação na vida política. Era muito remota a

possibilidade de crianças e adolescentes das classes proletárias alcançarem os bancos da escola média. A eles se destinavam as carteiras dos Grupos Escolares, onde recebiam a alfabetização necessária para manejar as máquinas das fábricas que se expandiam e das quais constituiriam a mão-de-obra (ABUD, 1993, 167).

Interessante, talvez fazer pequena comparação entre as constituições desse período para entender a diferença gritante existente entre elas. A primeira, de 1934, em relação aos direitos fundamentais do cidadão, aproxima-se em diversos aspectos a atual constituição de 1988. Ampliam-se os direitos civis e políticos. A ausência, entretanto, são os direitos sociais. Entretanto, é importante referir que essa Constituição foi redigida por uma Assembléia Constituinte eleita. A máquina eleitoral da oligarquia garantiu que os ideais liberais fossem expressos, mas sonegou os direitos trabalhistas. Para se ter uma idéia geral, dos direitos principais apenas a apreciação ampla de litígios pelo poder judiciário não aparece como direito naquela constituição e aparece na carta constitucional atual.

Já a segunda constituição do período, a Constituição outorgada de 1937, é, na história constitucional brasileira, a constituição que mais sonega direitos civis e políticos. Nesse documento não estão presentes os direitos fundamentais elementares. O único avanço é nos direitos sociais, presentes pela primeira vez em cartas constitucionais. Esse contra-senso ilustra bem a ditadura do Estado Novo, repressiva ao extremo, paternalista ao extremo. “O governo invertera a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzira o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente. Não por acaso, a leis de 1939 e 1943 proibiam as greves” (CARVALHO, 2002, 124).

No ensino de História a concepção de cidadania não privilegia a expansão do seu significado. “A cidadania era ainda entendida exclusivamente no seu sentido político e era com essa cidadania que as escolas e, sobretudo, o ensino de História deveria se preocupar” (ABUD, 1993, 167). Além disso, observa-se a hegemonia do pensamento capitalista liberal.

Aceitava-se o conceito de cidadania do liberalismo, que se expandiu ano século XIX e que compreendia a democracia como a manifestação da vontade na escolha dos governantes. Os direitos sociais, que começavam a ser encampados pela legislação, eram tidos como concessão dos governantes e não como conquistas das classes trabalhadoras. Pode-se afirmar que os objetivos dos programas de 1931 estavam estreitamente ligados ao desenvolvimento da cidadania, para um grupo de privilegiados, representantes da classe

dominante (ABUD, 1993, 167).

A presença de heróis cívicos no ensino parece tentar ensinar pelo exemplo,³⁴ assim como os preceitos do escolanovismo já existente no período. Destaque-se o reforço do elemento herói nacional, como Tiradentes e Duque de Caxias. “Na figura de Tiradentes todos podiam identificar-se, ele operava a unidade mística dos cidadãos, o sentimento de participação, de união em torno de um ideal, fosse ele a liberdade, a independência ou a república. Era o totem cívico. Não antagonizava ninguém, não dividia as pessoas e as classes sociais, não dividia o país, não separava o presente do passado nem do futuro. Pelo contrário, ligava a república à independência e a projetava para o ideal de crescente liberdade futura. A liberdade ainda que tardia” (DANGELO, 1998).

O próprio desenvolvimento do governo de Getúlio Vargas, desembocando no Estado Novo, demonstra a manipulação do ideário político, ocupando assim, inclusive, o conhecimento histórico escolar. “O ensino de História visto por muitos como esclarecedor de preceitos como cidadania e democracia, é extremamente visado e alvo direto em regimes autoritários. Nestes períodos, seus dispositivos didáticos guardam a retórica do momento político-cultural e exprimem as ‘verdades’ do país, através das correntes de pensamentos predominantes, desenhando uma sociedade harmônica e sem conflitos” (VAZ, 2001). No plano fático “Os livros didáticos de História, utilizados no Estado Novo, eram sustentados pela factualidade dos ‘grandes episódios da nação’. Trabalhavam uma história de herança positivista, que tem como principal elemento a linearidade dos acontecimentos, caracterizando uma história determinista, enfatizando as relações de causa e efeito” (VAZ, 2001).

Conformar o cidadão à estrutura política, a partir do conhecimento histórico, era um dos objetivos da educação. “Entender esse processo é, compreender como jovens e crianças, já cedo, eram preparadas para a aceitação e assimilação de idéias de ordem,

³⁴ Note-se que tal perspectiva aponta para o que Rüsen denominava de consciência exemplar, a qual considera predominante na perspectiva de ensino ainda hoje.

patriotismo, culto à pátria e ao presidente Getúlio Vargas e como elas destacavam-se e preparavam-se para participar nos rituais cívicos, considerados os momentos máximos de exaltação popular de louvor ao país e ao presidente” (VAZ, 2001). A própria idéia de segurança nacional permeia esse ensino. “A educação é o centro de um projeto de mobilização controlada da população e de adaptação do homem ao ambiente espiritual do tempo. Realiza-se através da consolidação, no seio da população, de certos valores fundamentados na idéia da segurança nacional” (DUARTE, 2000, 170).

Obviamente não se considera que a reforma Francisco Campos tenha atingido uma aplicação ampla dentro das escolas. “Se existe uma noção de cidadania, calcada na lei e elaborada pelo Estado autoritário e corporativo, há também outras noções de cidadania elaboradas nas vivências cotidianas, nas fábricas, nas relações familiares, no lazer, nas múltiplas maneiras de se proletarizar, que exprimem alternativas para se interpretar o mundo” (DUARTE, 2000, 179). Essas visões alternativas, entretanto, não ficaram registradas nos documentos oficiais. Nem poderiam, principalmente no período mais significativo da ditadura do Estado Novo.

Em relação a Reforma Francisco Campos, ainda destaca-se a criação de Instruções metodológicas. “Vale lembrar que a grande novidade dessa Reforma foi a introdução das Instruções Metodológicas. Elas enfatizavam a renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário à formação do cidadão mais crítico.” (SCHMIDT, 2004, 205). Assim, Guy de Hollanda destaca que “A grande novidade eram as instruções metodológicas que precediam os programas, porém, nem sempre se lhes ajustavam. Profundamente inovadoras, com maior ou menor acerto, essas instruções, antes inexistentes ou sumaríssimas, constituíam os aspecto mais positivo da Reforma Campos” (HOLLANDA, 1957, 16).

Uma influência marcante nesse sentido foi a Escola Nova. “Ela se inspirava na nascente ‘Escola Nova’ e no pensamento de Dewey para enfatizar os procedimentos técnicos que o professor de História deveria utilizar para motivar os alunos para o ensino da disciplina” (ABUD, 1993, 168). O pensamento de John Dewey foi significativo para a mudança de viés do ensino, de um aspecto mais abstrato para uma orientação utilitarista. Isso significa uma

tentativa de retorno ao caráter prático de ensino. Para José Murilo de Carvalho:

Na área da educação também houve tentativas de reforma. A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos (CARVALHO, 2002, 92-3).

As mudanças se deram mais no âmbito metodológico do que no conteúdo de ensino, pois, as instruções metodológicas “Sugeriam também que o conteúdo (que não era muito diferente dos programas anteriores, do Colégio Pedro II e dos ginásios estaduais) fosse tratado de uma forma que indicasse a tendência ‘modernizadora’ dos intelectuais brasileiros, que sonhavam com uma democracia à americana” (ABUD, 1993, 165). Inaugurava-se, assim, a busca por métodos de ensino inovadores.

A idealização de uma identidade sócio-cultural e psíquica, como componente desse nacionalismo, encontra-se ‘didaticamente’ expressa em ‘A História do Brasil em Cinco Lições’, de Roberto Macedo. Ao gravar o livro em discos, o autor colocava à disposição do rádio um conjunto de imagens e metáforas, percorrendo a formação da nação como algo conquistado passo a passo, coletivamente. Nesse percurso, todos os sujeitos, com funções e atos devidamente ordenados, corroboram para o triunfo do progresso, com o estabelecimento do Estado Novo no século XX (DANGELO, 1998).

Outro aspecto importante é a ligação entre a História Universal e a História do Brasil. “Até a Reforma Campos fora frouxa a conexão entre o ensino da ‘História Universal’ e da ‘História do Brasil’” (HOLLANDA, 1957, 19). “A partir de 1930 a História do Brasil e a História geral formam uma só área, A História da Civilização. O ensino da História tentava legitimar o discurso da ‘democracia racial’. Em meados dos anos 30 a educação adota o escolanovismo que apesar de propor abordagens e atividades diferenciadas, nas salas de aulas era comum os estudantes recitarem lições, decorar datas e nomes de personagens considerados mais significativos para a História” (GASPERAZZO, 2003). A integração da História brasileira a História da civilização europeia foi uma das propostas apresentadas na reforma Francisco Campos. “Guy de Hollanda, ao analisar os Programas e Compêndios de História, destaca que ao incorporar a História do Brasil à História da Civilização, o propósito

da Reforma Campos fôra estabelecer uma estreita articulação entre o estudo do passado nacional e americano – ao qual se atribuía à primazia – e o da Humanidade” (VAZ, 2001). Entretanto a incorporação não durou muito tempo. “Em 1940, uma portaria ministerial restabeleceu o ensino autônomo da História do Brasil (...)” (HOLLANDA, 1957, 31).

Naquele período destacou-se a obra do professor Jonathas SERRANO, tecendo críticas a essa reforma. “Com relação à Reforma Francisco Campos, de 1931, Serrano afirma que ela seria absolutamente irrealizável, ‘dir-se-ia que os programmas dessas series foram elaborados por quem jamais esteve em contacto com a realidade viva de classes secundarias do nosso meio. Número excessivo de pontos’. Note-se a preocupação do autor com a adequação do currículo ao desenvolvimento dos alunos e aos seus interesses.” (SCHMIDT, 2004, 205). A crítica ao programa oficial ganha com o professor Serrano alguns aspectos interessantes. De um lado, considerava como objetivo do ensino de História a formação do cidadão. “Desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primários e secundários – dentre os quais alguns se tornariam formuladores de programas, como Jonathas Serrano – apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente” (FONSECA, T., 2004, 50). Por outro lado, considerava importante não se pautar num nacionalismo cego ou exagerado.

Isto não quer dizer que o ensino de História pátria não concorre para a educação cívica do povo, Leia-se o que se diz, por exemplo, na Introdução ao programa de Historia do <<Cursos Populares Nocturnos>>, para a orientação do professor: << O ensino da História do Brasil visa, principalmente, despertar os sentimentos cívicos no coração do povo, estimulando-os e fortalecendo-os com exemplos de factos e personalidades que revelem à consciência dos alunos o valor do passado e a obrigação de concorrerem para um futuro digno e prospero (...) O patriotismo não deve ser amor cego, ignorante, exagerado, sistematicamente laudativo de quanto diga respeito ao seu país, sem exame prévio dos fatos, sem critério na apreciação dos valores. Muito ao contrário. Reconhecer os erros, as deficiências, as necessidades do meio social a que pertencemos é estímulo para que nos esforcemos, na esfera de nossa influência, por minorar ou corrigir tais males (...) Bem, difícil é estudar a história pátria sem que o sentimento perturbe a serenidade das apreciações. Afinal é a nossa terra e a nossa gente, ou, como da sua França escreveu Lavissee, << a carne da nossa carne, o sangue do nosso sangue>>. Mas há de ser um entusiasmo de amor esclarecido, que estuda, que raciocina e que pondera. Dado que não fosse plenamente realizável, muito seria já reconhece-lo e propugná-lo (SERRANO, 1935, 139-40).

Portanto, se existia a pretensão de uma visão nacionalista e alienante para o ensino

de História, ele nem sempre ocorreu. No início da república era contraposto ao ensino religioso da História. Já no período getulista, apesar da tendência forte ao nacionalismo e ao cidadão obediente e fiel ao governo, existiram críticas a essa tendência e, mesmo com os inspetores federais, não se deve considerar o ensino uma estrutura estática e sem conflitos, assim como a sociedade daquele período.

Entretanto, deve-se ponderar pela força prescritiva de tais textos legislativos e a problemática implementada por seus apontamentos. A História ganhou o elemento forte de nacionalismo, ligado à defesa do governo. Talvez, em parte, tal fato teve influência das doutrinas autoritárias da Europa e da Segunda Guerra Mundial, mas, é importante ponderar que o fator principal, sem dúvida, foi à política do governo federal de controle e centralização do ensino. A reforma Francisco Campos vigorou até 1942, “(...) quando reforma promovida por Gustavo Capanema, novo ministro da Educação, mudou a grade curricular atribuindo uma maior carga horária às matérias do campo das humanidades” (ABUD, 1998).

A redemocratização brasileira aconteceu aos poucos, culminando após o fim da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, outra reforma no ensino, antes mesmo do fim da Guerra, iria surtir efeitos depois desse período. A reforma Gustavo Capanema aconteceu, de igual sorte, no período getulista, mas teve a duração até o início da década de 1960. A principal legislação que fundamentou tal reforma foi o decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, chamada Lei orgânica do ensino secundário, e, portanto, também realizada no período do Estado Novo por meio de um decreto-lei, ou seja, sem a aprovação de uma câmara de deputados representantes do povo. Para Guy de HOLLANDA a reforma Capanema foi elaborada por técnicos que “(...) propunham-se remediar um dos maiores e mais velhos males do nosso ensino secundário: o hábito geral do aluno (...) em estudar, apenas, para os exames (...)” (HOLLANDA, 1957, 37). Entretanto, essa justificativa aparece apenas como um elemento legitimador da reforma.

Logo no artigo 1º a lei já delineia em três objetivos o ensino secundário do qual interessa notar o segundo. “Art. 1 (...) 2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (Decreto-lei 4.244 de 1942). Dois pontos importantes ficam bem claros nesse objetivo. A educação para a nação

mantém-se como objetivo da educação, pautada no desenvolvimento da consciência patriótica. Por outro lado, a idéia de humanismo já adentra aos objetivos da educação. A busca pela erudição e pelo humanismo marca esse período.

Na mesma legislação, também se enumera, em seu artigo 10º, como disciplina obrigatória do ensino secundário, e no rol das ciências, “História Geral” e “História do Brasil”. “A partir de 1942 no contexto do ‘Estado Novo’ era tarefa do ensino de História criar nas novas gerações a consciência da responsabilidade diante dos maiores valores da Pátria. A carga horária da disciplina aumenta, a História geral e a História do Brasil passam a ser áreas distintas. A história brasileira é privilegiada. A ênfase é dada às comemorações de heróis em grandes festividades cívicas” (GASPERAZZO, 2003). “Quanto aos objetivos do ensino da História, Pátria, o Professor Jonathas Serrano, de acordo com a orientação e o próprio texto da lei Orgânica, destacava os concernentes à formação moral e patriótica, afirmando: ‘Na terceira e quarta séries do curso ginásial o estudo da História do Brasil visa precipuamente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional’” (HOLLANDA, 1957, 53). Interessante notar que SERRANO aponta o ensino de História para a formação da consciência patriótica mesmo depois da reforma Capanema.

Basta, para isto, ler as indicações constantes da ‘Explicação necessária’ dos volumes da ‘História Geral’ e ‘História do Brasil’, publicados pelo professor Jonathas Serrano, de acordo com os respectivos programas do curso ginásial, cuja redação foi, também, sua. Referindo-se à História Geral escrevia: ‘(...) Aprenderão assim os estudantes a admirar a personalidade humana nos seus exemplos concretos mais impressionantes e ao mesmo passo desenvolverão gradualmente as noções essenciais da moralidade e a dedicação aos ideais patrióticos (HOLLANDA, 1957, 51-2).

A Reforma Gustavo Capanema, de 1942, consolidando algumas iniciativas da reforma anterior (Francisco Campos, de 1931) e assimilando algumas críticas a ela, trouxe à tona concepções condizentes com o contexto político vigente, trazendo como vitória o ensino prioritário da cadeira de História do Brasil. Estudar a *História Pátria* era uma causa eminentemente cívica, formadora de uma ‘consciência nacional’. Através do conhecimento do passado, os indivíduos criariam e reafirmariam o seu apego à nacionalidade, à pátria. A Reforma Gustavo Capanema cristalizou esta concepção que já vinha tornando-se a orientação educacional do país (VAZ, 2001).

Observe que “A reforma Gustavo Capanema, de 1942, restabeleceu a História do

Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica” (FONSECA, T., 2004, 53). Nesse sentido, o currículo mínimo presente no decreto-lei nº 8.535, de 2 de janeiro de 1946. Em seu artigo 13 trazia um currículo mínimo repleto de heróis nacionais e grandes feitos nacionais para História do Brasil:

Descobrimento da América: Colombo
 Descobrimento do Brasil: Cabral
 Capitânicas hereditárias.
 Os três primeiros governadores gerais.
 Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade: Estácio de Sá.
 Invasões holandesas; Matias de Albuquerque, Henrique Dias e Felipe Camarão,
 Entradas e Bandeiras; Antonio Raposo Tavares e Fernão Dias Paes.
 Conjuração mineira; Tiradentes, Transmigração da família real de Portugal para o
 Brasil; D. João VI.
 Independência; D. Pedro I, José Bonifácio, Gonçalves Ledo.
 Período regencial; Padre Feijó.
 O segundo reinado; D. Pedro II.
 Guerra do Paraguai; Osório e Caxias.
 Abolição do cativo; Princesa Isabel, José do Patrocínio e Joaquim Nabuco.
 Proclamação da República; Deodoro, Floriano Peixoto, Benjamin Constant, Rui
 Barbosa.
 Governos republicanos; contribuição ao progresso do país.

Note-se que, a cada ponto do currículo, destacam-se ‘personagens’ de caráter heróico. A história da nação e de seus heróis. Mesmo crescendo em conteúdos nos currículos posteriores, a proposta central permanece. “As concepções unitaristas e nacionalistas da educação presentes desde o século XIX, foram acentuadas pelas reformas Francisco, de 1931, e Gustavo Capanema, de 1942, que elegeram o estudo de História como instrumento central na educação política, e a disciplina da História do Brasil como fundamental na formação moral e patriótica. Essa educação encontraria nos livros didáticos importantes instrumentos junto às festas cívicas, constituíram eficaz arsenal pedagógico” (FONSECA, T., 2004, 73).

Por fim, acaba com o controle rígido do programa das disciplinas ao estabelecer que: “Art. 18 Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais” (Decreto-lei 4.244 de 1942). Guy de Hollanda, entretanto, indica que essa tendência já estava presente no plano nacional de educação de 1937. Tal mudança traz indícios do fracasso do modelo de inspetoria federal, bem como do não adimplemento absoluto do plano de nacionalização estabelecido no

currículo oficial de História.

Quanto aos programas, a Lei orgânica assentara o acertado critério que: ‘Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário e as diretrizes essenciais’. Tratava-se, aliás, de preceito já preconizado pelo Plano Nacional de Educação, em 1937, nos seguintes termos: ‘Os programas do ensino, nos vários graus e ramos, serão traçados em linhas gerais, fixando um mínimo obrigatório, de modo que permitam aos professores a indispensável autonomia didática’. (HOLLANDA, 1957, 41).

Adota-se aqui a perspectiva que a proposta de História para nação deteve maior sucesso com a ampliação e massificação de materiais didáticos e, por excelência, do livro didático. Não foi a aprovação de currículos ou legislações que modificou consideravelmente a formação do cidadão, mas o controle sobre o livro didático. Esses livros didáticos foram desenvolvidos no período do Estado Novo e se mantiveram durante grande espaço de tempo. “A partir do Estado Novo não se verificaram mudanças substanciais nas diretrizes para o ensino de História ou para a formação dos manuais. Na verdade parte significativa dos livros que foram produzidos nesse período continuaram a ser utilizados até o início da década de 60, em sucessivas reedições, sempre preocupados com o papel de Tiradentes na formação moral e política dos jovens brasileiros” (FONSECA, T., 2004, 78).

É certo que as legislações influenciam os livros didáticos, entretanto, antes de sua massificação é precário estabelecer uma ligação direta do ensino de História com as legislações. Em análise da seleção de conteúdo dos professores de História atualmente, pesquisa realizada por Janete de Fátima BARAUSE (cf. 2005, *passim*) demonstrou que os professores selecionam os conteúdos utilizando-se preferencialmente do livro didático, apesar de referirem-se aos PCNs em discurso, na prática utilizam-se do livro didático.

Tal fato é importante, pois desse momento em diante se apresenta o fator do livro didático como uma crescente. Na legislação aparece o Decreto-lei nº 8.460 de 26 de Dezembro de 1945, estabelecendo condições de produção, importação e utilização do livro didático. É nessa legislação que se proíbe livros que não tenham autorização prévia do Ministério da Educação e da Saúde Pública, conforme o artigo 3º da referida lei. Dentre as causas que impedem a autorização do livro didático se destacam:

Art. 26 ... a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra

nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação de violência contra o regime democrático; c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais; d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se baterem ou se sacrificarem pela pátria; e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro; (...) h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças (...) (Decreto-lei nº 8.460 de 26 de Dezembro de 1945)

Interessa notar que o artigo 26 enumera questões de cunho ‘moral’ e ‘cívico’, sendo que o artigo 27 da referida lei traz questões de suposto caráter ‘técnico’, como falta de correção na linguagem ou de ordem científica. Portanto, as causas de impedimento que se apontou são morais e explícitas. O controle que se dava a partir dos currículos agora será efetuado a partir dos livros didáticos, impedindo nesses materiais a presença de qualquer elemento que viesse a criticar o Estado brasileiro e suas instituições. Por exemplo, a restrição “h” sobre os livros impedia uma visão marxista da História. Denunciando o momento da chamada Guerra Fria. Antes, porém de se adentrar nesse assunto, deve-se apontar o momento de redemocratização do país e da aprovação de uma nova Constituição da república brasileira que aumentava o rol de pessoas ativas politicamente.

Após 1945, o ambiente internacional era novamente favorável a democracia representativa, e isto se refletiu na Constituição de 1946, que, nesse ponto, expandiu a de 1934. O voto foi estendido a todos os cidadãos, homens e mulheres, com mais de 18 anos de idade. Era obrigatório, secreto e direto. Permanecia, no entanto, a proibição do voto do analfabeto. A limitação era importante porque, em 1950, 57% da população ainda era analfabeta. Como o analfabetismo se concentrava na zona rural, os principais prejudicados eram os trabalhadores rurais. Outra limitação atingia os soldados das forças armadas, também excluídos do direito do voto (CARVALHO, 2002, 145).

O analfabetismo tornou-se um obstáculo à universalização da democracia. Por isso a educação passou a ser vista como um direito que fundamentava a participação política. Os esforços para a universalização do ensino ganham corpo real, superando a idéia meramente discursiva, em meados do século XX. Nesse período a educação deixa de ser um valor apenas nacional para tornar-se um valor pretensamente universal. Em especial, no período do pós-guerra irá se consolidar nas cartas de Direitos Humanos o assecuramento do direito à educação, sinônimo de ensino fundamental gratuito a todos os homens.

É justamente este o caso do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ao

propor a universalização e a obrigatoriedade do ensino fundamental, a gratuidade da educação nos níveis básicos, a democratização no acesso ao ensino superior e a valorização do ensino técnico-profissionalizante, entre outras recomendações, esse dispositivo requer, para ser convertido em realidade, a formulação, a implementação e a execução de determinadas políticas educacionais e a oferta de serviços essenciais nesse setor por parte dos governos (FARIA, 2002, 344).

Além disso, a Constituição traz objetivos para a educação que se relacionam a liberdade e a solidariedade humana, idéia que se aproxima dos preceitos da Declaração de Direitos Humanos da ONU de 1948.

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946)

Artigo 26 - I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 10 de dezembro de 1948)

Por outro lado, a nova Constituição de 1946 reestabeleceu os direitos civis e políticos, reestabelecendo a democracia no Brasil. Isso não significa que se tenha defendido a democracia como um valor em si, antes se defendia a democracia como um caminho para a instalação de uma proposta ideológica. Tanto à direita como à esquerda disputavam as eleições daquele período como forma de conquistar espaço para chegar ao verdadeiro ideal político. A declaração de ilegalidade do PC (Partido Comunista) brasileiro pode ser um exemplo dessa luta antagônica. Muitos momentos difíceis para a democracia podem ser levantados nas décadas que se passam, do suicídio de Vargas a renúncia de Jânio Quadros. O Brasil passa, portanto, por um período de instabilidade democrática. Ampliava-se a participação popular junto à política, mas a radicalização das posições estava presente principalmente nas elites nacionais.

Pesquisas de opinião pública feitas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) em 1964, antes do golpe, em oito capitais, e só recentemente trazidas a

publico por Antonio Lavareda, revelam aspectos muito positivos. O primeiro deles é que 64% da população dessas capitais tinha preferência partidária, índice alto mesmo para padrões internacionais. Isto significa que a maioria acreditava no sistema partidário, aceitava-o como instrumento de representação política (...) A tendência moderada era confirmada por outra pergunta da pesquisa. Indagados sobre qual a linha política mais indicada para o governo, 45% dos pesquisados preferiram o centro, contra 23% que prefeririam a direita e 19% a esquerda (CARVALHO, 2002, 149-50).

A pergunta que fica é: se o povo deteve um aprendizado democrático no período do pós-guerra, se a maioria da população ligava-se a uma orientação política de centro, por que existia o clima golpista de instabilidade democrática? É certo que dentro do país as forças políticas despontavam para não seguir as regras do jogo democrático. Os rumores frequentes de golpes são a tônica brasileira desse período de democracia instável do pós-guerra, o que levou a um clima de instabilidade democrática. Segundo CARVALHO “A resposta pode estar na falta de convicção democrática das elites, tanto de esquerda como de direita. Os dois lados se envolveram em uma corrida pelo controle do governo que deixava de lado a prática da democracia representativa. Direita e esquerda preparavam um golpe nas instituições” (CARVALHO, 2002, 150).

O ensino de História no pós-guerra orientou-se para a tendência de discutir os direitos humanos. “A disciplina História tornou-se um importante instrumento na formação de uma concepção de cidadania voltada para a paz mundial, especialmente depois dos horrores vivenciados pela guerra que se iniciou em 1939” (RIBEIRO, 2003b, 17). Aliás, o próprio conceito de cidadania é reformulado nesse período. Antes cidadania indicava apenas um preceito de participação política, a partir das formulações do sociólogo inglês T. H. Marshall de 1948, cidadania passou a indicar o *status* social de pertencimento a uma comunidade jurídica que garantia todo um conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Observe-se que os direitos sociais se consolidam como direitos do cidadão. “A educação moral e a educação cívica ganham novos sentidos após a Segunda Guerra Mundial e no contexto da democratização do país, encerrando, dessa maneira, um capítulo importante na história da educação e da cultura do país marcada pela educação militar” (SOUZA, 2000b, 118). Os ideais de democracia e paz caminham juntos com a nova noção de cidadania. Entretanto, essa noção de cidadania entra em choque com as tendências políticas da época, a tendência a

sectarização política das elites.

No contexto da Guerra Fria entraram em choque duas tendências. A primeira ligada ao ideal universalista da ONU e a forte carga do liberalismo político marcado pelo sistema capitalista. Tal tendência foi liderada pelos Estados Unidos e tendia a defender a proposta de cidadania elaborada nos ideais do liberalismo político e da democracia. A segunda tendência, a socialista, pretendia universalizar o ideal de revolução proletária, sendo liderada pela União Soviética. Ambas as correntes pretendiam alinhar países a suas propostas ideológicas formando coalizões. Os países latino-americanos, majoritariamente, seguiram a tendência dos Estados Unidos da América, foi o caso do Brasil. Mesmo existindo correntes políticas dentro do Brasil tendentes a aproximação aos países socialistas, a hegemonia foi norte-americana. Inclusive no que culminou com a ilegalidade de partidos comunistas e socialistas.

Alguns autores da época demonstram a sectarização das posições políticas, como a professora CASTRO que indicava “(...) há antagonismo flagrante entre nossa filosofia de vida baseada na democracia, e aquela fundada no comunismo” (1952, 51). Outra tendência é adotar-se a democracia como modelo institucional. “A educação para uma democracia, tem ainda que lutar, e isto é bastante claro em nosso país, contra tendências passadistas que teimam em não acompanhar a evolução dos tempos” (CASTRO, 1952, 52). A tendência hegemônica ligada aos pontos de vista dos Estados Unidos conciliava a orientação humanística fruto da experiência junto à segunda guerra com o ensino patriótico.

Podemos considerar esses fins aí divididos em patrióticos e humanísticos, como dois graus de uma mesma finalidade: e a da integração do indivíduo na sociedade, desde a comunidade em que vive, até a pátria e o mundo todo (...) Nas palavras de Rude, o ‘objetivo de todas as nações são a auto-afirmação e o acrescentamento dos valores próprios; neste ponto deve-se ver também os serviços que presta à humanidade, posto que um povo unicamente pelo conhecimento de sua história chega ao de seu ser e de seus valores’. (...) A eficiência cívico-política é também auxiliada por uma atitude de interesse pelas coisas públicas que sua compreensão deve trazer. A indiferença leva à estagnação, enquanto que a atitude emocional obriga à participação (CASTRO, 1952, 60-1).

A aproximação à política norte-americana fica nítida na legislação sobre o ensino de História. Como exemplo, pode-se apreciar a seguinte orientação sobre o ensino de História:

Uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano, torna-se objeto de orientação quanto ao estudo da história moderna e contemporânea. A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A

formação patriótica é um ditame. Porém não basta amar a pátria. Também há de compreendê-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do país. (Instruções Metodológicas para a execução dos programas de História Geral e do Brasil da Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951)

Tal tendência continuaria por algum tempo e, nesse período, GUEDES destaca a questão a democracia como ideal hegemônico. “O ideal da concepção democrática é a moral de Autonomia: educa homens livres. O ideal da concepção totalitária é a moral da Heteronomia: educa fanáticos e obedientes” (GUEDES, 1963, 29). E completa com três alvos para o ensino de História:

Primeiro, o ensino de História deve, antes de tudo, desenvolver, no adolescente, o espírito crítico no exame dos sucessos retrospectivos do mundo vivido pelo homem. Segundo, deve ainda desenvolver o espírito ético, fazendo ressaltar os valores morais da História, para isso reconstituindo o lado moral da evolução humana. E em terceiro lugar, finalmente, quando o professor versar a história nacional, deve apreciar o lado cívico da história, localizando os valores cívicos do nosso passado, evitando sempre deturpar a história e a enveredar em exageros jacobinos (GUEDES, 1963, 24-5).

Começa a surgir, por outro lado, também pela forte influência americana, a tendência à substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais no ensino primário. “No plano da educação elementar e secundária a tendência era substituir a História e Geografia por Estudos Sociais. Essa idéia renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter de projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando, assim, a penetração da visão norte-americana nos currículos escolares nacionais” (RIBEIRO, 2003b, 18). Tal projeto vai se implementar adiante.

Outro objetivo que aparece nesse momento para concorrer com a idéia de formação do cidadão politizado, pautando-se na construção de um conhecimento crítico que superasse as fronteiras do político. Uma História que não se resumisse ao aspecto político da História. “Além do seu papel como formador do ‘cidadão político’, a história ensinada, nesse período, passou a ser tida como fundamental para a formação intelectual do estudante, incorporando objetivos com a finalidade de estimular o espírito de pensamento crítico” (RIBEIRO, 2003b, 19). Alguns autores da época apontam tal característica, exaltando a questão da História como formadora de crítica para a compreensão do presente, como é o caso de Guy de HOLLANDA

ao citar autora do período:

“(...) a Professora Pantaleão se refere a finalidade do ensino da História no curso secundário, distribuição da matéria no ciclo ginásial e ao sistema das unidades, do qual é adepta. ‘Embora essa designação não apareça oficialmente’ nos programas, a Autora a usa para designar os assuntos em que está dividida a matéria dos mesmos. Vejamos, agora,, as suas principais críticas. Antes de tudo afirma: ‘Todos os programas, inclusive o de História do Brasil, cuidam principalmente do aspecto político da História, de tal modo que acontecimentos essenciais (...) não são sequer mencionados. Pondo maior ênfase no aspecto político da História, o programa contribui para o pouco aproveitamento dos alunos na matéria, porque está acima de sua capacidade a compreensão de fatos meramente políticos.’” (HOLLANDA, 1957, 74-5). A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência – a mais genuína de todas, porque é a da Humanidade pelo homem –, permite melhor compreender o presente. Isto lhe confere um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira-se, ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social e o educador (HOLLANDA, 1957, 09).

Outra característica é a clarividência da divisão do trabalho social na construção do conhecimento histórico, não existindo no período uma reflexão sobre o papel criativo do professor, ou seja, o professor e o historiador são profissões distintas. RIBEIRO relata idéia presente no discurso educacional em 1957, referindo que: “Apesar de reconhecer que os historiadores e os professores de História formam uma ‘comunidade de destino’, o autor deixou transparecer no seu texto a idéia da hierarquização entre estes: o historiador recolhe e interpreta as experiências sociais e o professor, depois, difunde-as (...)” (RIBEIRO, 2003a, 67). O balanço da reforma Capanema geralmente remete a idéia de ensino livresco e elitista, voltado à erudição e sem aplicação prática, ao contrário do seu objetivo de aproximar o aluno do hábito diário de estudar referido inicialmente. No contexto da democracia instável surge uma nova LDB em 1961 e encerra o período de vigência da reforma Capanema.

Os programas posteriores à queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e bases da Educação brasileira (4.024/61) não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes do interesses do Estado. A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas das escolas secundárias. A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida (ABUD, 2003, 39).

2.4 CIDADANIA NO REGIME NÃO-DEMOCRÁTICO DE 60 E 70 E O ENSINO DE HISTÓRIA QUESTIONADO.

Historicamente, conforme o narrado até aqui, já figuravam como objetivos da educação a visão humanística, desenvolvimento humano, e a visão da formação para a cidadania. O fim do período democrático da década de 60 e o início do regime militar se destacam em dois aspectos, pelas exigências do ‘modernização’ e de qualificação profissional que trazem um objetivo novo ao ensino: a preparação para o mercado de trabalho. É sobre a carga dessa exigência que se formulou a LDB de 1961.

Além disso, a nova LDB trouxe o retorno da descentralização, a partir daquele momento os programas estaduais regeriam a educação. “A partir de LDB da 1961, a tarefa de elaborar os programas da escola secundária foi atribuída aos governos estaduais, contrariando as determinações centralizadoras da Reforma de Francisco Campos de 1931. Outra característica significativa dessa Lei foi a marginalização da área de Humanidades no currículo escolar brasileiro, opondo-se à Reforma Gustavo Capanema de 1942” (RIBEIRO, 2003b, 20). Nesse período as Humanidades começam a perder espaço para o ensino técnico e profissionalizante. A preferência pela área tecnológica ganha vulto.

Entretanto, os ideais constitucionais de 1946 ainda demarcam a legislação sobre ensino. Lembrando que naquele momento ainda vigia a Constituição de 1946 e seus ideais de liberdade e solidariedade humana como norteadores do ensino. “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946). Esses mesmos princípios serviram para nortear os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, agora delimitados e explicitados:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão; do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por

motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Observe-se que os princípios agora são delimitados e explicitados de forma a resignificar os ideais de liberdade e solidariedade humana presentes na carta constitucional de 1946. A solidariedade aparece ligada à participação do cidadão junto ao Estado, a comunidade e a família. Forte carga de liberalismo político também aparece nessa legislação, principalmente relacionada à liberdade quando cita ‘às liberdades fundamentais do homem’, entenda-se nesse contexto o que se chama de direitos civis, que não podem ser confundidos com direitos do homem. Os direitos civis estão ligados a liberdades individuais, como liberdade de pensamento, de expressão ou inviolabilidade do corpo. Por fim, não há referência a direitos sociais como trabalho ou emprego, nem a prestações estatais. O liberalismo ainda aparece quando se refere ao repúdio ao preconceito racial e de classe. Outros dois aspectos que ganham força na LDB de 1961 são o ensino para a tecnologia e o desenvolvimento integral da personalidade (influência direta da Psicologia no campo educacional). Pouco tempo depois em parecer do Ministério da Educação pode-se observar a manutenção de diversos aspectos já apontados:

Objetivos das Ciências sociais: a) o desenvolvimento integral do educando, fazendo com que ele adquira conhecimentos, forme ou desenvolva atitudes, habilidades e hábitos atinentes às relações humanas; b) a formação social da criança, fazendo-a compreender o mundo em que vive destacando a interdependência das pessoas entre si e entre as pessoas e o meio, evidenciando o valor, do indivíduo na vida na sociedade; c) a formação de um bom cidadão, levando-o a compreender o passado histórico de seu país, a importância e a realidade do seu território, os recursos nele existentes e o valor do trabalho humano no presente; d) o uso adequado dos símbolos e materiais relacionados com esta disciplina através do uso constante de atividades (Parecer nº 121/63 versando sobre: Exame de Admissão aos Cursos de Grau Médio - Aprovado em 5/4/1963) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1968, 127).

Nesse parecer destaca-se o objetivo “c”. Não basta formar o cidadão, o passado histórico ensina a formar o ‘bom’ cidadão. Esse período turbulento da história política brasileira aponta a dificuldade em se estabelecer consensos políticos. É importante ressaltar que a véspera do golpe militar de 1964 não existia um quadro de resistência e mobilização popular ao governo militar. Os comícios implementados por Goulart, destacando-se o comício

na Central do Brasil, a fim de conseguir apoio para as reformas de base ao invés de mobilizar o povo para mudanças profundas no país, mobilizou setores conservadores da sociedade brasileira. As marchas das famílias com Deus pela liberdade indicam o apoio majoritário às idéias conservadoras.

Importante destacar aqui o que Elio Gaspari chama de Ditadura envergonhada. A ditadura militar no Brasil, num momento inicial, não se assume como ditadura, mas como forma de sustentar a nação contra a imoralidade crescente que ganhava força no país. Como argumenta Gaspari, a ditadura militar não se assumia como ditadura (cf. GASPARI, 2002). Apesar disso, o início do golpe marcado pela perda de direitos civis.

Dado o golpe, os direitos civis e políticos foram duramente atingidos pelas medidas de repressão. Por essa razão, eles merecem atenção especial. Como era maior a mobilização em 1964 e como estavam mais desenvolvidos os meios de controle, a repressão política dos governos militares foi também mais extensa e mais violenta do que a do Estado Novo. Embora presente em todo o período, ela se concentrou em dois momentos: entre 1964 e 1965, e entre 1968 e 1974 (CARVALHO, 2002, 160).

Os reflexos do golpe militar de 01 de Abril de 1964 no ensino foram velozes. Principalmente relacionados à liberdade de expressão e a liberdade de pensamento político. Já no final do primeiro mês daquele regime indicava a necessidade da transformação dos ambientes em que o jovem se desenvolvia, a fim de implementar uma educação moral e cívica adequada. “A desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá, principalmente, do ambiente em que viverem e se desenvolverem, tanto na escola, como na família e na comunidade local” (Parecer nº 117/64 - Aprovado em 30/4/64 – versando sobre ‘O ensino da Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de ensino médio’. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1968, 288). Em outro parecer o regime militar esclarece a interpretação possível da LDB de 1961, apontando a construção moral e cívica do aluno como objetivo prioritário do ensino:

Para objetivar a educação moral e cívica, implícita no art. 1.º e explícita no art. 38, III da Lei de Diretrizes e Bases, deve-se partir das seguintes considerações preliminares: a) a educação moral e cívica decorre da ação educativa da escola, considerada em tôdas as suas possibilidades e recursos; b) a formação moral e cívica é objetivo de escolas de todos os graus; c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, TV e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade geral; (...) (Parecer nº 136/64 - Aprovado em 5/6/64, versando sobre

‘Educação Moral e Cívica’. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1968, 289).

Observe-se que os pareceres apenas delimitam o campo de interpretação da legislação anterior. A LDB de 1961 com seus ideais de solidariedade e liberdade não foi revogada no período onde existiu a repressão mais virulenta da ditadura. O que se fez foi a reinterpretação da legislação, foram dados sentidos específicos a conceitos amplos como solidariedade e liberdade.

Por esse motivo, Elza NADAI é extremamente coerente ao afirmar que: “A nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes (...)” (NADAI, 1986, 105). Tais perspectiva se reforça pela manutenção das práticas de ensino:

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime (FONSECA, T., 2004, 55-6).

Não houve a necessidade da alteração imediata da legislação sobre ensino para dar ênfase ao ensino moral e cívico. Tal processo já estava presente nas legislações e na própria forma de entender e de ensinar presente na escola e, em especial, na História escolar.

As diferenças ideológicas do regime da Constituição de 1946 para a Constituição de 1967 são quase sutis. A Constituição de 1967 apenas acrescenta ao texto de 1946 a expressão ‘princípio da unidade nacional’.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada à igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967).

Uma diferença que demonstra inicialmente a inclusão da proposta do regime militar aos ideais do ensino e, por outro lado, que o projeto nacionalista da educação não foi inventado no regime militar, mas nele foi reforçado. Entretanto, o processo de transformação

não permaneceu apenas no caráter ideológico, também se efetuaram mudanças na grade disciplinar, criando-se disciplinas como espaços específicos para a educação moral e cívica.

A escola passou a ter um novo perfil social e cultural, foi reduzida a carga horária das disciplinas história/geografia e foram inseridas no currículo as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), portadoras de forte carga ideológica. Os objetivos centrais foram a formação da cidadania, concebida como a formação do “bom cidadão”, e da identidade nacional pela via da análise do seu processo de formação política. Nesse período foi intensa a propaganda imagética de caráter nacionalista, financiada por grandes empresas particulares, e que se apresentava como se fosse de caráter oficial. Era uma propaganda de natureza política que apelava para o sentimento de identidade e cultura nacionais e tinha um caráter nacionalista, desenvolvimentista e popular (ZAMBONI, 2003, 372).

A História, considerada inútil pelos defensores do ensino tecnicista, passou a ser suprimida para o desenvolvimento de disciplinas úteis ao regime. Por fim, outras possibilidades do ensino de História, tidas como politizadas e críticas ao regime, eram reprimidas, resultando num laço sufocante contra a disciplina escolar História inovadora.

As disciplinas História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados e esvaziados pelos Estudos Sociais nas primeiras cinco séries do 1º grau. Nessa primeira fase o núcleo de Estudos Sociais assumiu a forma de atividades de integração social – estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando os conteúdos das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), além de dividir espaço com a disciplina de EMC (Educação Moral e Cívica). No 2º grau, essa área ficou subdividida em História, Geografia e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) (RIBEIRO, 2003b, 23).

Portanto, a estratégia do regime militar para o ensino de História pautou-se em duas frentes. A primeira estava disposta a diminuir o espaço da História, substituindo-a por uma disciplina de caráter integrador da sociedade, é o caso dos Estudos Sociais. A segunda frente estava voltada a História que ainda restava dentro do currículo, utilizando-se do conhecimento histórico para legitimar o regime.

O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se, sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: De um lado, ter-se-ia dado ‘o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador’ e, de outro, manifestado o seu caráter de ‘instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos auto-proclamados heróis do dia’ (NADAI, 1993, 158).

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de

História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação. Estes interesses eram nesse período ardorosamente defendidos pelo Conselho de Segurança Nacional, cuja doutrina implicitamente está colocada nos programas (FONSECA, S., 1995, 61).

Tal atitude reconhece um aspecto importante da História, sua potencialidade de formação da consciência sobre a realidade e sobre o mundo.

Trata-se da confirmação da ‘necessidade’ da História para a tomada de consciência do mundo no qual estamos inseridos, para a consecução de objetivos estratégicos do Estado para justificar e legitimar sua existência, as ações, os comportamentos do Estado e da nação. O fim da História poderia tornar impossível a compreensão da ‘política’, das forças ‘dirigentes’ e das possibilidades do Brasil; ou seja, sem a história passada, sem a história da atualidade, a compreensão das possibilidades da sociedade brasileira estaria comprometida: logo, o domínio da nossa própria História estaria comprometido (FONSECA, S., 1995, 62).

Nova legislação sobre o ensino surge no início da década de 70, período do milagre econômico e do otimismo em relação ao regime militar. Ao mesmo tempo se tem o acirramento da perseguição a qualquer forma de contraposição ao regime político instituído, principalmente depois do Ato institucional nº 5 de 1968. Nesse momento, chamado por Elio Gaspari de ditadura escancarada, o governo ganha a faceta autoritária e depõe contra os direitos fundamentais (cf. GASPARI, 2002b).

Sob o general Médici, as medidas repressivas atingiram seu ponto culminante. Nova lei de segurança nacional foi introduzida, incluindo a pena de morte por fuzilamento. A pena de morte tinha sido abolida após a proclamação da República, e mesmo no Império já não era aplicada. No início de 1970, foi introduzida a censura prévia em jornais, livros e outros meios de comunicação. Isto significava que qualquer publicação ou programa de rádio e televisão tinha que ser submetido aos censores do governo antes de ser levado ao público. Jornais, rádios e televisões foram obrigados a conviver com a presença do censor. Com frequência, o governo mandava instruções sobre os assuntos que não podiam ser comentados e nomes de pessoas que não podiam ser mencionados (CARVALHO, 2002, 162).

A censura talvez tenha sido o instrumento de repressão mais presente no cotidiano popular. Isso porque afetava diretamente o dia-a-dia da população. Entretanto, quase todos os direitos garantidos anteriormente foram violados. Os direitos não eram suprimidos em larga escala, o que poderia revoltar às massas, mas de forma localizada, contra os inimigos

declarados ou potenciais do regime.

A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado. As famílias de muitas das vítimas até hoje não tiveram esclarecidas as circunstâncias das mortes e os locais de sepultamento. Foram anos de sobressalto e medo, em que os órgãos de informação e segurança agiam sem nenhum controle (CARVALHO, 2002, 163-4).

Seja como for, a supressão de direitos civis durante a ditadura foi uma das mais terríveis marcas da História brasileira. Os direitos políticos também foram suprimidos durante a ditadura. “Para manter aberto o Congresso, os militares conservaram as eleições legislativas. As eleições diretas para governadores foram suspensas a partir de 1966, só voltando a ser realizadas em 1982. Para presidente da República, não houve eleição direta entre 1960 e 1989, quase 30 anos de exclusão do povo da escolha do chefe do Executivo” (CARVALHO, 2002, 166). A supressão dos direitos políticos, por outro lado, foi contraditória. Ao mesmo tempo em que as eleições eram restringidas e dirigidas, o eleitorado expandiu-se:

Mais estranho do que haver eleições foi o fato de ter o eleitorado crescido sistematicamente durante os governos militares. A tendência iniciada em 1945 não foi interrompida, foi acelerada. Em 1960, nas eleições presidenciais, votaram 12,5 milhões de eleitores; nas eleições senatoriais de 1970 votaram 22,4 milhões; nas de 1982, 48,7 milhões; nas de 1986, 65,6 milhões. Em 1960, a parcela da população que votava era de 18%; em 1986, era de 47%, um crescimento impressionante de 161%. Isto significa que 53 milhões de brasileiros, mais do que a população total do país em 1950, foram formalmente incorporados ao sistema político durante os governos militares (CARVALHO, 2002, 167).

Esse contraste foi marcante para a formação da orientação da cultura política brasileira. “Esse é um dado cujas implicações não podem ser subestimadas. A pergunta a se fazer é óbvia: o que significava para esses milhões de cidadãos adquirir o direito político de votar ao mesmo tempo em que vários outros direitos políticos e civis lhes eram negados?” (CARVALHO, 2002, 167). Alguém que adquire o direito ao voto num momento em que a liberdade de pensamento é suprimida aprende a votar sem pautar sua escolha eleitoral em formulações políticas. O ato de votar no Brasil ganhou durante esse período características *sui generis*. Para alguns podia ser utilizado com mercadoria de troca. Para outros uma obrigação

sem sentido. Essa cultura até hoje aparece conflitante no ideário dos alunos, o que se demonstrará adiante.³⁵

Se existiram supressões claras de direito civil e político, no plano dos direitos sociais a orientação foi diversa. “Ao mesmo tempo em que cerceavam os direitos políticos e civis, os governos militares investiam na expansão dos direitos sociais. O que Vargas e Goulart não tinham conseguido fazer, em relação a unificação e universalização da previdência, os militares e tecnocratas fizeram após 1964” (CARVALHO, 2002, 170). Outro aspecto da expansão dos direitos sociais estava ligado à propaganda do governo, especialmente a relacionada ao crescimento econômico conhecido que ficou conhecido como ‘milagre econômico’:

Apesar da queda de crescimento ao final, a coincidência do período de maior repressão com o de maior crescimento econômico era perturbadora. O governo Médici exibiu esse aspecto contraditório: ao mesmo tempo que reprimia ferozmente a oposição, apresentava-se como fase de euforia econômica perante o resto da população. Foi também o momento em que o Brasil conquistou no México o tricampeonato mundial de futebol, motivo de grande exaltação patriótica de que o general soube aproveitar-se para aumento da própria popularidade. Uma onda de nacionalismo xenófobo e reacionário percorreu o país. Viam-se nas ruas e nos carros faixas com os dizeres: "Brasil: ame-o ou deixe-o", uma crítica explícita a oposição, sobretudo a oposição armada. Pesquisas acadêmicas de opinião pública feitas na época indicaram que o presidente gozava de popularidade (CARVALHO, 2002, 168).

O que se deve destacar, no entanto, que o milagre econômico não trouxe igualdade social. O crescimento foi desigual para a população. “O sentido do ‘milagre’ econômico foi posteriormente desmistificado por análises de especialistas que mostraram seus pontos negativos. Houve, sem dúvida, um crescimento rápido, mas ele beneficiou de maneira muito desigual os vários setores da população. A consequência foi que, ao final, as desigualdades tinham crescido ao invés de diminuir” (CARVALHO, 2002, 168). Isso, entretanto, ficou mascarado frente à propaganda ideológica da ditadura militar no início da década de 70.

Enfim, em relação aos direitos e a cidadania, o período dos governos militares “(...)

³⁵ Vide capítulo 3.3

tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos” (CARVALHO, 2002, 172-3). Esse coquetel de relações ambíguas do Estado com o cidadão formularam perspectivas diversificadas sobre a cidadania. Os sentidos dados a cidadania tiveram clara influência desse movimento: supressão, camuflagem e concessão de direitos num Estado autoritário.

E não se deve ter a ilusão que o regime militar é uma realidade desligada do momento pós 1988. A atitude de virar as costas para o passado, ignorando sua presença no ideário do presente, não condiz com uma visão histórica sensata. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, formulada no período mais crítico de repressão do regime militar, já continha praticamente todos os princípios orientadores do ensino que estão presentes na constituição atual.

“Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, fixando Diretrizes e Bases da Educação).

Nessa mesma legislação, ainda, aparece no artigo 7º a obrigatoriedade da Educação moral e cívica. Observe-se que o contexto político atual e o daquele período são antagônicos, entretanto, a palavra cidadania aparece pela primeira vez lá, como sinônimo de educação cívica, formando o cidadão e o nacional.

A inclusão destes conteúdos nos programas da década de 70 não constitui novidade na escola brasileira. Desde o século XIX, o ensino de História configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como, para o culto dos heróis nacionais. O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia (FONSECA, S., 1995, 69).

Em parecer explicativo sobre a nova LDB o Conselho Federal de Educação do regime militar delimita a interpretação da lei e apresenta um importante aspecto para análise:

Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a

Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. (...) Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus - o preparo 'ao exercício consciente da cidadania' - para o OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional (Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação de 17 de novembro de 1971. In: Brasil. Leis, Decretos, etc. 1972, 58).

O advento dessa nova lei esvazia, ao limite, o ensino de História e sua função em relação à experiência histórica, imobilizando sua perspectiva. “Como advento da Lei 5692/71 no governo militar de 64, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) os Estudos Sociais esvaziaram os conteúdos de História e Geografia e valorizaram conteúdos de uma abordagem nacionalista destinada a justificar o projeto nacional do governo militar de 1964” (GASPERAZZO, 2003).

A Lei 5.692/71 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo recém-criado 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava. De modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam – tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção do conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira (ABUD, 2003, 40).

Os profissionais que se formavam em apenas uma área das humanidades eram obrigados a trabalhar como se tivesse domínio de todas, “(...) com a implantação da Lei nº 5692/71, o ensino de História ficou atrelado à área de Estudos Sociais. Assim, o professor de Estudos Sociais, a partir desse momento, teria que dar aulas de História, Geografia, OSPB e EMC, fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área das Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais” (MARTINS, 2001, 207).

A realidade das escolas, entretanto, não seguiu o definido na legislação, pois “(...) o que ocorreu em grande parte das escolas foi que a área de Estudos Sociais se manteve em termos oficiais, porém muitas vezes os professores, dentro de suas salas de aula, trabalharam com a História e a Geografia de maneira autônoma, sem a interligação que a reforma pretendia” (MARTINS, 2001, 209). A presença dos Estudos Sociais no currículo oficial não mudou a prática do professorado,

(...) é possível observar que havia uma resistência ao currículo de Estudos Sociais, porém o ponto fundamental dessa resistência era o fato de se ter de trabalhar com História Geral na 5.a série. Não havia um questionamento em relação aos conteúdos em si, mas apenas à inversão da ordem de como trabalhá-los em cada série. Não há, por exemplo, uma crítica à forma como o currículo sugeria que se trabalhasse com o presente, sem questionamentos. Muito menos uma crítica ao porquê de a reforma ter criado os Estudos Sociais e, assim, ter esvaziado os conteúdos de História. Portanto, havia uma resistência, porém que não atacava as questões de fundo da reforma e das mudanças do ensino de História. (MARTINS, 2001, 214).

A necessidade de se refletir sobre o papel do cidadão como um agente ativo na sociedade não era destacado no ensino de Estudos Sociais. Antes se pretendia a conformação da juventude a realidade, transformando-a num objeto passivo do ensino, “(...) em não estabelecendo relações entre os vários níveis, o educando, assim com receptor dos meios de comunicação de massa, não chega a refletir criticamente sobre as experiências históricas, uma vez que as informações isoladas aparecem como a-históricas e a-temporais. Os homens não surgem como construtores da história e não se considera integralmente o seu modo de vida mas apenas as dimensões consideradas chave para a explicação dos ‘aspectos’ delimitados” (FONSECA, S., 1995, 66).

A ‘historia oficial’ consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações, mas não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino da História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino. É preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto social. A veiculação destes valores e concepções, nestes programas, revelam, entretanto, um contexto histórico em que o discurso institucional encontra ressonância, ou seja, é ‘aceito’ pelos sujeitos históricos, no caso, os especialistas, detentores do saber e do poder de dizer o que deveria ou não ser transmitido na escola fundamental (FONSECA, S., 1995, 70).

A função conformadora dos Estudos Sociais dificultava inclusive uma visão do aluno como sujeito da História. “Os alunos interiorizaram a idéia de que não são sujeitos históricos. (...) A História, para os alunos da 5^a série (em sua maioria), estuda apenas o passado protagonizado por D. Pedro I, Tiradentes, os Bandeirantes, Princesa Isabel etc. Muitos professores encontraram, e encontram ainda, resistências a uma nova forma de se trabalhar História, decorrentes desta postura de mero expectador introjetada e assumida

durante os primeiros anos de escolaridade pelos alunos” (FONSECA, S., 1995, 71).

O aluno expectador da História é por excelência um expectador da aula. A prática de receber o conteúdo pronto, e não exigência de reflexão, da pesquisa que produziu alunos passivos frente ao saber, copiadores de anotações e questionários que eram desenvolvidos na prova tal e qual recebidos em sala de aula. História e Geografia passam a ser encaradas desde cedo como disciplinas que não exigem reflexão e elaboração da parte dos alunos. O próprio nome dado à disciplina, Integração Social, indica como era reduzido e simplificado o novo modelo de ensino e de escola que se fazia naquele período (FONSECA, S., 1995, 72).

A implantação de uma disciplina de Estudos Sociais acabou por gerar a necessidade de um professor especializado nessa disciplina. Para tanto se criaram as licenciaturas curtas de Estudos Sociais. “Desde as reformas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, principalmente com a introdução do denominado ‘ensino profissionalizante’, as disciplinas da área de Ciências Humanas vêm sendo alvo de constantes ataques, que vão desde a introdução de uma disciplina anódina e inexistente como Estudos Sociais em substituição à História e Geografia no ensino de 1.º grau até a eliminação completa no 2.º grau, além da aberrante criação de ‘licenciaturas curtas’ para a formação de professor polivalente para o 1.º grau” (GLEZER, 1982, 117). Mas o governo militar ainda tentou implantar uma mudança na legislação que transformava as licenciaturas de História e Geografia em apenas uma modalidade inserida em licenciaturas amplas de Estudos Sociais em projeto apresentado em 1980.

O Brasil, porém, não se encontrava mais no período em que a ditadura detinha amplos poderes. As pressões internacionais e a crescente dívida externa enfraqueceram o regime militar, naquilo que Gaspari chama de Ditadura derrotada (Cf. GASPARI, 2002c). Novos movimentos sociais surgem no final da década de 70. Entre os destaques desses novos movimentos sociais aparece no novo sindicalismo. “O novo movimento distinguia-se do sindicalismo herdeiro do Estado Novo em vários pontos. Um deles era o de ser organizado de baixo para cima, de começar na fábrica, sob a liderança de operários que vinham das linhas de produção, em contraste com a estrutura burocratizada dominada pelos pelegos” (CARVALHO, 2002, 180). Os novos movimentos sociais, entretanto, não se restringiam somente ao sindicalismo:

Fora do mundo partidário e sindical, houve também grandes modificações no movimento popular. (...) desenvolveram-se outras organizações, civis ou religiosas, cujas finalidades nem sempre eram diretamente políticas, mas que tinham a vantagem de um contato estreito com as bases, o que não se dava com os grupos guerrilheiros. Dentro da Igreja Católica, no espírito da teologia da libertação, surgiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A Igreja começou a mudar sua atitude a partir da Segunda Conferência dos Bispos Latino-Americanos, de 1968, em Medellín. Em 1970, o próprio Papa denunciou a tortura no Brasil. A hierarquia católica moveu-se com firmeza na direção da defesa dos direitos humanos e da oposição ao regime militar. Seu órgão máximo de decisão era a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (CARVALHO, 2002, 182-3).

Nesse momento a mobilização dos professores de História para lutar contra a proposta de extinção das licenciaturas de História foi grande e a proposta defendida pelo governo militar foi barrada, demonstrando uma nova dinâmica social. Um manifesto da Anpuh (Associação Nacional de Professores universitários de História) e outros documentos apresentam a questão de forma simplificada:

Transmitimos um brado de alerta a toda a comunidade brasileira no sentido da resistência ao mencionado projeto: esse elimina radicalmente os cursos de Geografia e História dos Institutos de Ensino Superior para reduzi-los a simples habilitações no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais que, deste modo, ficam equiparados a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica (GLEZER, 1982, 127).

BOLETIM INFORMATIVO, 1, SET. 1980 - ANPUH - Trata-se de um projeto de resolução, acompanhado de parecer do conselheiro Paulo Nathanael, que fixa o currículo mínimo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo, extingue definitivamente os cursos de História e Geografia, reduzindo-os a meras 'habilitações' no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais, equiparadas a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tal medida estende-se a todo o território nacional, e sua entrada em vigor está prevista, segundo o mesmo projeto, para 1981' (GLEZER, 1982, 128).

Centro de Ensino Superior de Erechim assinado pelos professores Wilson Pires Ferro, Ana Maria Martins Meirelles e Alice Gomes Mancebo Feitosa. - Que cria uma pátria? Que forma uma nacionalidade? Não o é a unidade racial e tão pouco a unidade de língua; a Suíça é disso prova com seus cantões de origem alemã, francesa e italiana, com compatriotas de origem germânica, gaulesa e latina, falando três idiomas distintos, mas todos cultuando um mesmo herói nacional - Guilherme Tell. Menos o será a religião que uma mesma - a Cristã, a Islâmica, a Búdica - o é a de muitas nações; também não o é o credo político porque as verdadeiras democracias vivem sob o regime do pluripartidarismo político. Que será então? É, sem dúvida alguma, o anseio de um ideal comum no futuro, por que se luta no presente, criado e alimentado pelas lições de um passado igualmente comum; é o culto de umas mesmas tradições, de umas mesmas glórias conquistadas, de uns mesmos heróis, de uns mesmos santos, a lembrança de uns mesmos fracassos, de umas mesmas vicissitudes, de uns mesmos amargores, que servem, vitórias e derrotas comuns, de estímulo e de exemplo para que se persiga no presente, com a força da união, aquele

ideal comum que se vislumbra no futuro. E que ciências nos falam desse patrimônio, cultural e físico, nos ensinam os nomes desses heróis comuns, nos contam suas vidas e seus feitos, nos formam, na infância, a conscientização, dentro da personalidade em crisálida, do que seja a pátria, para nós vejamos sua imagem nos símbolos nacionais ~ a bandeira, o brasão, o hino, ainda que se nos façam presentes, aos olhos ou aos ouvidos, em terra estranha? São elas justamente a História, que nos fala desse passado, e a Geografia que nos mostra o retrato físico e humano da pátria” (GLEZER, 1982, 147).

As discussões trouxeram enormes críticas à condução do ensino de História no país. No contexto da luta pela redemocratização o ensino de História ganha um aspecto fundamental para reconstruir a memória que durante mais de duas décadas havia sido desvalorizada pelo ensino tecnicista, suprimida pelo avanço da educação moral e cívica e pelos estudos sociais e, enfim, reprimida como elemento de crítica ao regime autoritário existente. O papel do professor ganha novos contornos, mas ainda falta o elemento criativo essencial a essa função:

(...) a questão que mais nos preocupa, em todo este emaranhado de pareceres e de tentativas de descaracterizar as Ciências Humanas em geral e a História, a Geografia e a Filosofia em particular, diz respeito à concepção da educação e do ensino subjacente a tais perspectivas: a de que o professor, seja de 1º ou de 2º grau, deve ser preparado em um ‘curso universitário bastante amplo e generalizante, que o transforme em simples vulgarizador do conhecimento’. Segundo opiniões expressas em pareceres e justificativas de pareceres ‘no processo educativo cabe-lhe transmitir dados e informações’ (FENELON, 1985b, 20).

Caberia aos professores do ensino de História a missão de reconstruir o sentido da História dentro da escola. Retomar a História do Brasil que viveu durante 21 anos num espaço de supressão de direitos civis.

Os avanços nos direitos sociais e a retomada dos direitos políticos não resultaram, no entanto, em avanços dos direitos civis. Pelo contrario, foram eles os que mais sofreram durante os governos militares. O *habeas corpus* foi suspenso para crimes políticos, deixando os cidadãos indefesos nas mãos dos agentes de segurança. A privacidade do lar e o segredo da correspondência eram violados impunemente. Prisões eram feitas sem mandado judicial, os presos eram mantidos isolados e incomunicáveis, sem direito a defesa. Pior ainda: eram submetidos a torturas sistemáticas por métodos bárbaros que não raro levavam a morte da vítima. A liberdade de pensamento era cerceada pela censura prévia a mídia e as manifestações artísticas, e, nas universidades, pela aposentadoria e cassação de professores e pela proibição de atividades políticas estudantis (CARVALHO, 2002, 193).

2.5 O REENCONTRO ENTRE A DISCIPLINA HISTÓRIA, A CIDADANIA E A DEMOCRACIA

As propostas de renovação do ensino de História surgem com a redemocratização e a nova Constituição de 1988. O retorno dos direitos políticos e civis, bem como as conquistas em termos de direitos sociais, foram ressaltadas pelos políticos que faziam oposição ao regime militar. Ulisses Guimarães, presidente da Assembléia Constituinte de 1988, denominou a nova carta constitucional com Constituição cidadã. Mas essa mudança não ocorreu de um dia para outro. O movimento de redemocratização começa em meados da década de 70 e somente se conclui no final da década de 1980. Nesse sentido, não se pode esquecer do maior movimento de mobilização popular do país: a campanha ‘Diretas Já!’

A campanha das diretas foi, sem dúvida, a maior mobilização popular da história do país, se medida pelo número de pessoas que nas capitais e nas maiores cidades saíram às ruas. Ela começou com um pequeno comício de 5 mil pessoas em Goiânia, atingiu depois as principais cidades e terminou com um comício de 500 mil pessoas no Rio de Janeiro e outro de mais de 1 milhão em São Paulo. Tentativas esporádicas de impedir as manifestações, partidas de alguns militares inconformados com a abertura, não tiveram êxito. A ampla cobertura da imprensa, inclusive da Rede Globo, tornava quase impossível deter o movimento. Interrompê-lo só seria possível com uso de muita violência, uma tática que poderia ser desastrosa para o governo (CARVALHO, 2002, 188-9).

Com a redemocratização, o ensino, e em especial o ensino de História, modificou-se. O regime político autoritário pautado na censura, repressor de vieses críticos ensino de História, é substituído pelo regime democrático. Entretanto, não se pode afirmar que a Constituição de 1988 tenha, simplesmente, virado às costas a principiologia existente no regime militar. A Constituição da República de 1988 adotou três objetivos a estruturar o ensino. O primeiro está ligado ao pleno desenvolvimento da personalidade, o segundo ao preparo para a cidadania e o terceiro a formação para o mercado de trabalho. Adotaram-se, assim, os mesmos objetivos que já estavam presentes na LDB de 1971.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Dentre os objetivos, aquele que teve seu sentido mais afetado foi o da educação para a cidadania. O que se alterou na verdade foi o sentido da palavra ‘cidadania’ de um regime autoritário para um regime democrático. Antes cidadania só podia ser entendida como sinônimo de nacionalidade, depois, ‘cidadania’ passou a ser interpretada como qualidade de sujeito numa sociedade democrática.

As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. A existência da História escolar deveu-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental e cristão (BITTENCOURT, 2003, 17).

E essas complexidades, de um regime democrático e de uma sociedade que se democratiza, são enfrentados pelos novos cidadãos, que com o processo de democratização passam a escrever sua própria história.

No Brasil, a despeito de todo o discurso constitucional, são pouquíssimas as pessoas que se sentem formadoras efetivas do país, excluindo-se aqui - evidentemente - os chavões oficiais que transformam cada um em peça indispensável à formação do gigantesco mosaico. Mas, como é o presente desses milhões de indivíduos que fazem-não-fazem parte do país? Alheios aos seus destinos, excluídos das ações decisórias, não há porque interessar-se por sua história, pois o outro foi, é e será sempre responsável por ela (MICELI, 1988, 41).

O desafio do ensino de História em uma sociedade democrática é fazer com que novos agentes sociais, antes despossuídos de sua própria história, possam tornar-se sujeitos da História. “O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino - e que emergiu, como dissemos, só muito recentemente entre nós, na década de setenta -, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira” (NADAI, 1988, 28).

Nesse sentido, os professores que buscavam alternativas inovadoras ao ensino de História não desejavam pacotes prontos e fechados, queriam democratizar o ensino pelo currículo e pelos métodos. “Assim, à volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação de alunos em todo seu processo escolar ocorria em meio a conflitos complexos. Os professores não estavam mais dispostos a receber ‘pacotes’ do poder

educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam” (BITTENCOURT, 2003, 13).

Durante esse período inicial do novo regime, instável na Economia, relegou-se no plano legislativo alguns problemas sociais a discussão de segundo plano. O principal assunto em pauta era a Economia. No plano político “A Constituição de 1988 eliminou o grande obstáculo ainda existente à universalidade do voto, tornando-o facultativo aos analfabetos” (CARVALHO, 2002, 200). Entretanto, a primeira experiência democrática no Brasil também foi contraditória. A corrupção foi escancarada pelos meios de comunicação. As denúncias no governo acabaram por derrubar o primeiro presidente eleito após a ditadura militar, tal fato se deu pelo impedimento do presidente.

Humilhada e ofendida, a população que fora às ruas oito anos antes para pedir as eleições diretas repetiu a jornada para pedir o impedimento do primeiro presidente eleito pelo voto direto. A campanha espalhou-se pelo país e mobilizou principalmente a juventude das grandes cidades. Pressionado pelo grito das ruas, o Congresso abriu o processo de impedimento que resultou no afastamento do presidente, dois anos e meio depois da posse, e em sua substituição pelo vice-presidente, Itamar Franco. O impedimento foi sem dúvida uma vitória cívica importante (CARVALHO, 2002, 205).

Essa experiência, que podia gerar desilusão frente a democracia, ao contrário, trouxe a sensação de controle dos governantes. “O fato [do impedimento do presidente] ter sido completado dentro da lei foi um avanço na prática democrática. Deu aos cidadãos a sensação inédita de que podiam exercer algum controle sobre os governantes” (CARVALHO, 2002, 205). Seguindo-se o impeachment do primeiro presidente da República eleito no novo regime, Fernando Collor de Mello, surgiu o plano real, gestado no governo Itamar Franco. Tal plano foi considerado marco de transição para uma política econômica notadamente neoliberal.

Nesse período que se seguiu, portanto entre 1988 a 1996, muitas mudanças locais e regionais aconteceram no ensino de História. Sugeriram-se novas proposições metodológicas como a História temática, a utilização de fontes e a pesquisa dos alunos como orientação de ensino. Nesse sentido, as legislações que só começam a ser elaboradas a partir de 1996 absorvem os novos objetivos do ensino propostos.

“Quanto aos objetivos, a maioria das propostas curriculares tem como princípio contribuir

para a formação de um ‘cidadão crítico’. Elas almejam formar um aluno capaz de apresentar uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Nas introduções dos textos oficiais, essa preocupação está reiterada, insistindo que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como meta fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como ator social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática” (RIBEIRO, 2004, 15).

Entretanto esses ‘novos’ objetivos nem sempre são tão novos. E na maioria das vezes não propõe mudanças reais. Nesse sentido, surge em 1996, a partir da lei 9.394/96, uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Essa nova LDB traz alguns artigos que interessam para a análise.

(...)

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

(...)

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(...)

Art. 26º. (...) § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

(...)

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (...) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

Em relação ao artigo 2º, note-se que existe a mescla dos princípios das Constituições de 1946 e 1967 (liberdade e solidariedade humana) com os três objetivos elencados na Constituição de 1988 em relação ao ensino (desenvolvimento da personalidade, preparo para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho). Portanto, pode-se afirmar que essa nova lei não altera os princípios e objetivos da Educação, antes reafirma uma tradição existente há pelo menos 50 anos.

Outro ponto essencial, no artigo 22, justificando, inclusive, posteriormente a pesquisa empírica desse trabalho, dispõe a LDB que o ensino fundamental irá assegurar uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Pauta, assim, que ao final do

ensino fundamental o aluno tenha condições de exercer a cidadania. Portanto cabe a pesquisa junto ao ensino fundamental.

Em relação aos conteúdos da História nacional dispõe sobre a inclusão de atores sociais excluídos no artigo 26, parágrafo 4º, entretanto, adota a visão tradicional da contribuição das “três raças” para a formação do povo brasileiro. Uma visão de harmonia de raças, ao modo Gilberto Freyre, sem a visão do conflito ou do extermínio indígena.

Por fim, o artigo 27 elenca alguns valores a serem expressos nos conteúdos do ensino: ‘a difusão de valores fundamentais ao interesse social’ (qual é o interesse social? Quem o determina?), ‘aos direitos e deveres dos cidadãos’ (numa visão retributiva, só detém direitos quem cumpre deveres!), ‘de respeito ao bem comum’ (Quem determina o que é bem comum?) e ‘à ordem democrática’ (o que são, por exemplo, as invasões de terra do MST? Um atentado à ordem democrática?).

Observa-se que a LDB de 1996 não trouxe novidade aos objetivos e aos fins da educação, antes reafirmou a tradição anterior ao regime de 1988. Outros documentos surgiram em 1997 e 1998. Entre os principais destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As Diretrizes não são tão analisadas quanto os Parâmetros, mas trazem elementos importantes entender os objetivos do ensino.

(...)

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

(...)

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-

se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde 2. a sexualidade 3. a vida familiar e social 4. o meio ambiente 5. o trabalho 6. a ciência e a tecnologia 7. a cultura 8. as linguagens.

(...)

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.”. (Resolução CEB nº 2, de 7 de Abril de 1998 – que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental).

Em relação às Diretrizes, três aspectos podem ser ressaltados. O primeiro é a repetição sobre o nome de ‘norteadores’ do currículo do que a LDB chama de ‘diretrizes’ para os conteúdos dos currículos, o que, enfim não são nada mais que os valores políticos do regime instituído, presentes inclusive nos princípios fundamentais da República expressos nos artigos de 1 a 4 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O segundo aspecto diz respeito à expansão dos significados da expressão ‘vida cidadã’. Para as Diretrizes a vida cidadã não se resume à participação política ou ao gozo de direitos, ela se manifesta na saúde, na sexualidade, na vida familiar e social, no meio ambiente, no trabalho, na ciência e a tecnologia, na cultura e nas linguagens. Portanto, vida cidadã é sinônimo de vida com realização plena, em vários aspectos. Vida cidadã aqui é tratada como vida plena, considerando que a cidadania efetiva a realização de todos os espaços de uma vida.

Por fim, as diretrizes afirmam que as Escolas devem explicitar os valores e métodos adotados na construção da identidade cidadã dos alunos. Coloca que ao aprenderem conhecimentos e valores nacionais comuns e da base diversificada os alunos estariam construindo sua identidade. Pressupõe assim que existem valores sociais e que existem outros valores, mas não determina quem ou como se estabelecem esses valores comuns. Observe-se ainda que a idéia de ‘identidade cidadã’ revela a possibilidade de outros aspectos da identidade. Seria a ‘identidade cidadã’ uma ‘identidade política’? A frente afirma que o cidadão é responsável, solidário e autônomo. Age em si mesmo, na família e na comunidade.

É protagonista de ações. Mas ações de que âmbito? Ao se tomar o aspecto amplo da cidadania, em que se enquadram todos os aspectos sociais, de forma plena e ampla, nada sobra a não ser a 'identidade cidadã'. Eis o problema da indeterminação da cidadania, seus sentidos que vagam entre uma cidadania totalitária (assumindo todos os aspectos da vida) e uma cidadania vazia (querendo significar tudo, mas não tendo nenhum significado específico). O outro documento desse período são os chamados PCNs.

(...) em 1997 a Secretaria de Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos da escola fundamental e, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos. A intenção dos defensores dos Parâmetros era que não se produzisse um currículo único para ser seguido em todo o país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, 14).

Na introdução dos PCNs, os autores afirmam que o referido documento nasce da necessidade encontrada pelo MEC de se criar uma referência curricular para o ensino fundamental (e, posteriormente, o médio) que passa a ser debatida e traduzida em propostas regionais nos vários Estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula (RIBEIRO, 2004, 23).

Sem dúvida os PCNs são atualmente os documentos curriculares oficiais mais referidos (mas nem sempre conhecidos) no meio escolar pelos professores. Atente-se, primeiramente, a algumas passagens dos Parâmetros para 1º e 2º Ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), já na carta de apresentação ao professor, subscrita pelo então ministro Paulo Renato Souza, se demonstra os objetivos do ensino:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. 1º e 2º Ciclos, História e Geografia, 1997, 4)

Portanto, reconhece-se o papel da Educação para que as crianças cresçam como

cidadãos. Para que tenham recursos culturais para conquistar sua cidadania. O cidadão precisa ser cultivado desde pequeno e sua cidadania precisa ser conquistada e não concedida pelo Estado. Em seguida os PCNs trazem a conceituação de cidadania, que também está presentes nos textos dos Parâmetros para outras disciplinas e outros graus de educação:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. 1º e 2º Ciclos, História e Geografia, 1997, 5)

Essa concepção de cidadania tem nítida influência de dois referenciais teóricos. O primeiro está ligado a idéia de participação, do qual se depreende a idéia de cidadania como participação, cidadania participativa. Essa perspectiva aproxima-se da noção de ética pública, pois somente com a formação de uma preocupação com o público serão requeridos espaços de atuação. O segundo é o referencial de T.H. Marshall, quando se apresenta a divisão entre os direitos em civis, políticos e sociais. Inclusive essa perspectiva contrapõe alguns estudos que consideram a visão de Marshall como cidadania concedida, logo, sem participação e contraposta a cidadania conquistada. Ao analisar o ensino de História tal documento traz algumas das reflexões presentes nesse trabalho entre outras. Observe-se algumas, as primeiras referentes à história do ensino de História e as últimas aos objetivos do ensino de História:

No final do século XIX (...) A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (...) A História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. (PCNs ens. fund. 1º e 2º Ciclos, História e Geografia, 1997, 20-1).

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. (PCNs ens. fund. 1º e 2º Ciclos, História e Geografia, 1997, 22). Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método (PCNs ens. fund. 1º e 2º Ciclos, História

e Geografia, 1997, 25).

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (PCNs ens. fund. 1º e 2º Ciclos, História e Geografia, 1997, 26)

Objetivos Gerais do Ensino de História – (...) questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; (...) valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (PCNs ens. fund. 1º e 2º Ciclos, História e Geografia, 1997, 33)

A criação da identidade é algo reconhecido pelos PCNs, eles apontam a educação como formadora da identidade. E, nesse aspecto, apontam para a influência da cultura democrática. Um ano após, em 1998, são apresentados os PCNs para os 3º e 4º Ciclos. Os Parâmetros de História para os 3º e 4º Ciclos acabam repetindo a parte introdutória da disciplina História presente para os 1º e 2º Ciclos. Entretanto, na introdução do documento como um todo, a introdução geral, aparecem mudanças. Nesse documento se destacam os dois primeiros capítulos, sob o título “Educação para a cidadania”, o primeiro capítulo denominado Cidadania no Mundo e o segundo Cidadania no Brasil. No primeiro capítulo destacam-se algumas dicotomias como: local/global; singular/universal; cultura local/modernização; efêmero/durável; espiritual/material. Para esse documento a participação junto ao Estado não se atém às eleições, não se atém ao pleito de representantes, mas a ampliação dos espaços de participação.

- o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós; (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. 3º e 4º Ciclos, Introdução Geral, 1998, 20-1)

O ensino de história, em intenso processo de debates e críticas, é abordado por diferentes educadores que almejam mudanças com dois principais objetivos: formar o cidadão crítico e levar o aluno a sentir-se sujeito da história. A partir da década de 80 é que se tem uma maior ênfase aos assuntos ligados a cidadania devido a redemocratização do país. O ideal de formar o cidadão vai adquirir outras feições, dentro de um contexto mais amplo no redimensionamento da própria educação que estava então identificada como principal meio para a construção de uma nova cidadania, a respeito disto encontramos nos Parâmetros

Curriculares Nacionais 1998 (PCNs) a seguinte afirmação: Do ponto de vista da historiografia e do Ensino de História, a questão da cidadania tem sido debatido como um problema fundamental das sociedades desse final de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência está relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Assim a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como: o desemprego; a segregação étnica e religiosa. (p 37) (WINCH e MEDEIROS, 2002).

Já na parte específica sobre o ensino de 3º e 4º ciclos, ao abordar os objetivos do 4º ciclo aponta:

utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania; (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. 3º e 4º Ciclos, História, 1998, 66)

Em seguida sugere a utilização da cidadania como temática para o Ensino de História. Tal proposta vem com um referencial curricular:

Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História:

* no Brasil – os ‘homens bons’ no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje;

* no mundo ó a cidadania em Atenas e em Roma; a cidadania nas comunas medievais; os ideais iluministas e as práticas de cidadania durante a Revolução Francesa; as práticas de cidadania a partir da independência dos Estados Unidos; o socialismo, o anarquismo, o comunismo, a social-democracia, o nazismo e o fascismo na Europa, experiências históricas autoritárias na América Latina, as declarações dos Direitos Universais do Homem e os contextos de suas elaborações. Os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo. (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. 3º e 4º Ciclos, História, 1998, 72-3)

Observe que em ambos a ênfase dada à política e aos regimes políticos e aos direitos como assunto prioritário da cidadania. “Daí pode-se depreender parte do conceito de cidadania que compõe o conteúdo dos PCN, porque ‘formar o cidadão’ é uma missão da História desde que ela se instituiu enquanto disciplina, e o problema começa quando queremos saber o que se está entendendo por cidadania” (CERRI, 2004, 218-9). Cidadania

como tema ou objetivo aparece como um amplo conjunto de questões sociais. Mas na hora de se sugerir um currículo pautado nesse tema se restringe aos regimes políticos e aos direitos. Observem-se, ainda, alguns pontos relacionados à cidadania no currículo proposto:

- * A História ainda é apresentada numa perspectiva linear e destinada ao progresso.
- * A cidadania aparece como conceito trans-histórico, presente em diversos momentos históricos e em diversas culturas políticas.
- * Os pontos apresentados são eminentemente políticos, estão relacionados a grandes feitos e grandes teorizações. Não abordam a história local nem aspectos do cotidiano.

Outros documentos dos Parâmetros apontam a mesma conceituação, por vezes confusa, de cidadania, e por favor da brevidade não serão analisados detalhadamente. Aponta-se em todo o conjunto dos PCNs a cidadania como um objetivo amplo, mas, no momento de se especificar o conteúdo do ensino de História, não se foge dos campos do político e do jurídico. Também não se propõem propostas inovadoras de ensino, seja pela questão metodológica, seja pela questão estrutural dos conteúdos. Dois motivos levam a tal fato: a História tradicional (metódica, rankeana, etc.) é a História política; a cidadania está relacionada aos grandes feitos políticos, as grandes ideologias.

Por isso, a análise desses documentos leva a se constatar que “(...) produção de uma memória sacralizada, heróica e nacionalizante sobre o Brasil continua sendo exercida sob novas roupagens” (DANGELO, 1998). Antes se declarava abertamente o objetivo de educar o cidadão patriota, atualmente não se coaduna com esse discurso teórico, entretanto, as práticas continuam sendo conservadoras, desde os conteúdos centrais do ensino até a sua metodologia. Os objetivos renovadores nem sempre se concretizam.

Não resta dúvida de que nas propostas dos historiadores estava embutida a concepção de que o ensino vinculava-se a um projeto ético-político que impelia o cidadão à conquista da democracia. Os desdobramentos dessas posturas dos anos 80 nem sempre têm atingido seus objetivos renovadores. Parece que estes perderam sua força inicial na medida em que passaram a justificar-se por si mesmos, dentro de uma visão culturalista não-dialética, na maioria das vezes sociologizante, pouco contribuindo para uma compreensão do passado e do presente histórico (JANOTTI, 2003, 45-6).

Revedo a forma com que a LDB, em seu artigo 26 parágrafo 4º, e os PCNs propõem a disposição de conteúdos da História do Brasil, inclusive reinstaurando o mito da formação das três raças, o ensino de História continua com a mesma proposição de formar o cidadão patriota dos regimes autoritários do passado, tentando descrever uma sociedade da conformação e não do conflito. A integração da cultura universalista ao discurso jurídico e educacional permaneceu. O ideal de defesa da sociedade através da educação moralizadora, para alguns, sinônima de educação para cidadania, ainda existe. Não raro, a doutrina jurídica aponta nesse sentido:

A maior preocupação nos dias atuais é a luta para a eliminação da criminalidade. O que fazer para diminuir a violência que castiga famílias e destrói aos poucos a humanidade? Só após as manchetes de jornais anunciarem a consumação do delito é que as autoridades públicas manifestam-se para cuidar do criminoso, quando, na verdade, ele necessitava era não delinquir, vindo, assim, muito tarde o remédio, pois causa devastação na sociedade. Parece que a principal causa desse estado de coisas é a falta de um trabalho educacional inteiramente novo, que se funde mais na formação do caráter que na inteligência. Leis, decretos ou regulamentos não farão tal milagre. O importante é fazer com que, não só o delinquentes encarcerado, **mas qualquer cidadão venha a delinquir submetendo-se a um processo educativo, para que entenda a importância e necessidade de obedecer às leis positivas e naturais** (MUNIZ, 2002, 59-60, negrito nosso).

O meio para tal processo não poderia ser outro, senão a escola, a partir do ensino de História.

E esta visão de uma História sem derramamento de sangue, sem conflitos ou contradições extremadas, procurando sempre colocar a viabilidade do ideal de uma sociedade harmônica, com oportunidades iguais para todos, mascara as verdadeiras contradições do social e obscurece a própria noção de processo histórico, formado de avanços e recuos dependendo da correlação de forças em cada momento de sua constituição enquanto processo. Fico me perguntando, às vezes, se a História que estamos transmitindo não carrega, até com mais eficiência, os pressupostos que tanto criticamos na Educação Moral e Cívica. (FENELON, 1980, 54).

Uma História em que os alunos não são sujeitos, “(...) dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa, destinada a desenvolver nos alunos o mito da ‘memória nacional’, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis” (FENELON, 1985, 27). É importante, desenvolver o espírito crítico do aluno, em relação à História homogenizada.

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive (...) Tais metas, a ‘formação do pensamento crítico’, a formação de ‘posturas críticas dos alunos’ ou ainda ‘estudar o passado para compreender e transformar o presente’ não são objetivos novos (...) esta necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos 50 (BITTENCOURT, 2003, 19).

Os cidadãos críticos conseguem observar a realidade, questioná-la, observando as mudanças e permanências. “O entendimento dado a este conceito de cidadania é dinâmico, abrangente, implicando a percepção do outro, com característica de mobilidade e mudanças” (ZAMBONI, 2003, 372). “Mais do que ‘cidadãos críticos’, precisamos formar ‘cidadãos leitores’, sujeitos capazes de realizar uma leitura interpretativa e compreensiva da História ou da ‘realidade’” (RIBEIRO, 2004, 16). Os alunos precisam desenvolver potencial de compreensão da realidade para desfrutarem da cidadania. Os objetivos políticos da História tradicional importam ser expostos, numa postura crítica em relação ao ensino alienante.

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares (BITTENCOURT, 2003, 20).

“O debate se concentra cada vez mais no papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política, não apenas na escolha de governantes, mas também na participação em movimentos sociais, envolvimento com temas e questões do cotidiano, é prática pouco desenvolvida entre nós” (WINCH e MEDEIROS, 2002).

A História exercida como Ciência pode ajudar o homem a ter consciência de suas responsabilidades no mundo, como agente de seu próprio destino, como sujeito de sua própria evolução. A História de verdade deve ser um excelente meio de educação, não de treinamento passivo. Educar os homens significa levar a sociedade a exercer sua cidadania e ter consciência disto. Uma ‘Cidadania’ como direito conquistado, não ‘outorgada’ de cima para baixo, em momentos de crise do Estado (LEWIS, 1992, 73).

A cidadania não se adquire de cima para baixo, ela precisa ser construída a cada dia, no cotidiano, “(...) a disciplina de História apresenta-se com intensa relevância social ao questionar a posição em que estão alunos e professores no caminho da construção da

cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva no dia-a-dia em sala de aula” (WINCH e MEDEIROS, 2002). Nesse sentido, a pesquisa realizada com alunos de 8ª série, em relação a seu entendimento de cidadania:

História possibilita sentirem-se mais cidadãos na sociedade? Dos alunos recebemos os seguintes depoimentos:

- Sim, ela ajuda a se sentir como um cidadão na sociedade.
- Sim nós discutimos sobre a nossa sociedade e podemos dar a nossa opinião.
- Sim, pois me sinto na obrigação de assumir meu papel de cidadão.
- Sim e nos dá força para lutar por igualdade, vendo os homens importantes que lutaram.
- Até um certo ponto eu posso me sentir um cidadão, mas eu sei que a minha opinião não seria levada em conta.
- Sim, pois vemos o quanto uma opinião social é importante na história.
- Pelo menos para mim está dando certo, porque antes eu não me importava com as questões sociais.

- Com certeza ainda mais nós mulheres que no passado não tínhamos o direito a nada. Apesar de termos obtido respostas negativas quanto ao ensino de história nas questões anteriores, com relação ao tema cidadania constatamos o contrário, pois a grande maioria dos alunos atribuíram ao ensino de história a sua construção de cidadania.

Na nossa opinião, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, desta forma ela poderá assumir sua participação social, política e ter atitudes mais críticas diante da realidade atual, podendo discernir os limites e as possibilidades da sua atuação (WINCH e MEDEIROS, 2002).

Outra pesquisa, feita nesse sentido foi citada pela professora Barca, discorrendo sobre pesquisa efetuada pelo professor COMPAGNONI de Araucária no Paraná.

Assim, a título de exemplo, Compagnoni (2003) e outros exploraram as idéias de alunos de uma turma da 8ª série situada em Araucária, no Paraná, sobre ‘o que é ser cidadão?’. As respostas dadas no momento prévio revelaram que os alunos associavam a cidadania, por ordem decrescente: ao meio ambiente e numa visão individual, a questões legais, a questões sociais, a uma questão patrimonial, econômica e política. Um número residual deu respostas sem sentido. Estes dados forneceram aos professores-investigadores algumas pistas para orientarem o desenho das aulas a implementar, nomeadamente quanto à necessidade de atender a um enfoque não individualista de cidadania” (BARCA, 2004, 394).

A limitação da História ao elemento político foi muito criticado na nova proposição de cidadania existente após a redemocratização.

(...) a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, a formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. (...) Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação de serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim, as idéias do cidadão-motorista e do cidadão-

pedestre e ainda da preservação do meio ambiente (...) A cidadania social tem sido pouco caracterizada nessas propostas (...) (BITTENCOURT, 2003, 21-2).

O que não se pode confundir, entretanto com a eliminação do político na História. “Retornar ao político é, no momento, a palavra de ordem da historiografia francesa que parece ter se sensibilizado com as diversas críticas à denominada Nova História, vindas principalmente de outros países e, em especial, da Inglaterra” (JANOTTI, 2003, 46). Esse retorno está disposto ao olhar para o cotidiano. A política que acontece pelo avesso, as reinterpretações da cultura vivida.

Mesmo defendendo a liberdade de escolha no processo didático e nele reconhecendo uma área importante de embates políticos, devemos admitir que um sentido maior deve orientar nossa prática no rumo da sociedade democrática e que este dificilmente se realizará se abandonarmos o estudo do passado público. Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda a abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular e erudita. Impõe-se a retomada do sentido utópico e combativo dos anos 80, mesmo porque o conceito de liberdade não é estático e sim dialético (JANOTTI, 2003, 52).

Outra crítica importante é a relacionada à influência do economicismo em todas as áreas da sociedade. “O mito do Estado-nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares foi substituído pelo mito da empresa. A mudança do mito ordenador do currículo pode ser percebida pela importância e pela relevância que determinadas disciplinas assumem nos diferentes momentos da história da cultura escolar” (BITTENCOURT, 2003, 18). “A ‘inspiração’ em recomendações de órgãos como FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento acarreta marcas profundas nesses programas, entre as quais podemos destacar o economicismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada.” (CERRI, 2004, 215). “Os interesses da nação são superados pelos das multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como anteriormente” (BITTENCOURT, 2003, 18).

O próprio processo de globalização influencia a noção de cidadania, com a relativização da soberania do Estado Nação em relação a outras esferas de poder político, “(...) categorias até então utilizadas pelas Ciências Sociais, como sociedade nacional, não mais dão conta das explicações concernentes ao mundo atual, fazendo assim surgir a idéia de

uma sociedade global. Sociedade essa marcada pela complexidade e antagonismos, sendo ao mesmo tempo integradora e fragmentária, envolvida em tensões entre localismos e cosmopolitismo, determinada por todos os tipos de desigualdades” (JOVIANO, 2003).

Para superar essas dificuldades várias propostas surgiram, em destaque a idéia de história temática:

Alguns professores optaram por começar os estudos pelo ‘olhar’ dos povos americanos, partindo de uma crítica à visão histórica europocêntrica. Outros propuseram trabalhar com os alunos conteúdos ligados a uma história local e regional. Houve aqueles que criticaram um ensino pautado numa narrativa única glorificando a nação e os ‘heróis nacionais’. Uma outra parte, imbuída pelas primeiras experiências com o ensino por temas e com a proposta dos eixos-temáticos no currículo de História paulista, resolveu optar por trabalhar com a história temática. (RIBEIRO, 2004, 9).

(...) uma proposição em torno de um história temática não implica na pulverização da História desde que, partindo do pressuposto que qualquer tema/objeto possibilita a compreensão da contraditória constituição histórica do sistema capitalista, formule um trabalho escolar que não se esgote no tema encarado isoladamente, mas atinja sua expressão no contexto mais amplo das lutas sociais (AQUINO; ANTONACCI; CARVALHO; MATE; NICOLAU e REIS, 1987, 158).

Todos essas propostas visam construir a idéia do aluno como sujeito do processo histórico:

(...) à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, de construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 2003, 59).

As propostas para possibilitar que os alunos entendam o processo de formação do conhecimento histórico dependem que os professores tenham uma formação científica básica. Nesse momento sobressaltam as falhas na formação das Universidades. “A maioria dos alunos, todavia, sai da Universidade sem saber sequer como se redige um projeto de pesquisa. Eles não elaboram um projeto de pesquisa, não pesquisam e quase nunca manipulam fontes primárias e, quando o fazem, não aprendem como analisa-las. A leitura e a transcrição de fontes manuscritas, então, são atividades impensáveis” (VILLALTA, 1993, 228).

Dentre as diversas perspectivas inovadoras de ensino, através de reflexões teóricas

e metodológicas, as iniciativas dos professores do ensino fundamental podem ser destacadas. Em artigo recente (Cf. RIBEIRO, M., 2004, 80-2), publicado em revista de História de circulação nacional foi apresentado relato sobre o V Encontro Perspectivas do Ensino de História, ocorrido no Rio de Janeiro em Julho de 2004, no qual se destacaram alguns relatos de experiência dos professores da rede municipal de ensino no Paraná:

Os professores Alamir Campagnoni e Elenice Elias, de Araucária (PR), por exemplo, exploraram os conhecimentos dos alunos a partir de duas questões ("Você é cidadão?" "Por quê?") e um desenho que representasse a cidadania. As respostas serviram de base para as aulas. Alunos de um outro colégio no Paraná pesquisaram, em 2001, sobre jovens nas décadas de 1960 a 1990; em 2003, o tema foi formação étnica do estado. Ainda no Paraná, estudantes da Região Metropolitana de Curitiba participaram de um amplo projeto de coleta de documentos de famílias, os quais passaram a ser usados nas aulas e como fontes para se escrever a história da região. Seguem os mesmos objetivos as atividades que associam História e educação patrimonial, valorizando o conhecimento de monumentos, folclore, artesanato, festas populares, etc. (RIBEIRO, M. 2004, 80)

Os professores de História da rede municipal de ensino de Araucária têm proposto mudanças sobre o ensino de História. Algumas mudanças curriculares em 2004 trouxeram novidades como a utilização de documentos, o fundamento do ensino no cotidiano dos alunos e a utilização dos conhecimentos prévios desses alunos. Na questão da finalidade do ensino de história algumas passagens apontaram para problemas relacionados à cidadania, especialmente a questão do pertencimento e da construção do espaço público:

Uma das maiores preocupações relacionadas com a História, hoje em dia, é a de responder a questão: 'como construir e reconstruir a identidade, num mundo em que a globalização provoca efeitos perversos na cidadania?' O sentido de pertencimento a uma comunidade, nação grupo, classe social, por exemplo, tem sido diminuído, principalmente, devido à influência de parte de alguns meios de comunicação e das grandes mudanças ocorridas nos últimos anos. Ou seja, uma parte da mídia e da vida moderna impõe valores e forma de viver que desvalorizam as demais, as diferentes, dando a entender que existe um padrão único desejável. (...) Dessa maneira a construção da identidade desvincula-se de uma referência ao passado e de uma história mais universal, impondo a ausência de valores coletivos, a forte presença do Estado e a perda de estruturas familiares, fazendo com que a lei de pessoas e do lugar substitua o compromisso com as idéias e utopias transformadoras (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, 2004, 78).

Além de ressaltar a questão a questão do problema da cidadania como uma das principais questões do ensino de História, as diretrizes municipais do ensino de História apontam como finalidade do ensino:

(...) a finalidade do ensino de história é ensinar o aluno a pensar historicamente para a formação da consciência histórica. Isto pressupõe que, para ensinar história, entende-se o aluno como sujeito da própria história, partindo daquilo que é significativo para sua vida em sociedade, levando-se em consideração o que ele pensa, sabe e se preocupa, bem como, a sua participação na realidade social (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, 2004, 78)

A participação na realidade social engloba os diversos aspectos da vida do aluno. Nesse sentido, o conhecimento sobre os direitos é importante, como elemento integrador dos alunos a sua condição de cidadão. Observando essas características curriculares específicas e tendo a notícia das experiências inovadoras de ensino em Araucária, seguiu-se a avaliação e a consecução de reconstrução de caso. Reconstrução de caso porque não chega a ser um estudo de caso isolado. A perspectiva é encontrar significados de cidadania dado pelos sujeitos no universo escolar numa perspectiva inovadora de ensino.

Tal perspectiva, de reconstrução de caso, liga-se a chamada *grounded theory*:

(...) a abordagem *grounded theory* dá preferência a dados e ao campo em estudo, em contraste com as suposições teóricas, que não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas ‘descobertas’ e formuladas ao lidar com o campo e dos dados empíricos a serem neste encontrados. O que determina o modo de selecionar as pessoas a serem estudadas é a sua relevância ao tópico da pesquisa, e não a sua representatividade. O objetivo não é reduzir a complexidade, fragmentando-a em variáveis, mas, em vez disso, aumentar a complexidade, incluindo o contexto. (...) Essa abordagem concentra-se firmemente na interpretação dos dados, não importando como estes dados foram coletados (FLICK, 2004, 58-9).

Um dos pressupostos para seguir-se tal perspectiva de pesquisa é a reconstrução de casos como um ponto de partida. “O que em cada caso é entendido como ‘caso’ – um indivíduo e seu ponto de vista, uma interação delimitada em local e tempo, ou um contexto específico social ou cultural no qual um evento se desdobra – depende da postura teórica utilizada para o estudo global” (FLICK, 2004, 42).

3. CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA NUMA RECONSTRUÇÃO DE CASO

3.1. O PERCURSO DE PESQUISA

O problema de pesquisa apontou para a necessidade de descobrir qual é o significado dado ao ensino de História sobre o rótulo de ‘educação para cidadania’. Para isso, seria necessário a delimitação de uma amostra para tentar entender como se opera a relação entre o ensino de História e o objetivo educacional ‘preparar para a cidadania’. Na amostra seria possível traçar elementos relacionados ao desenvolvimento da cultura política na escola. Portanto, não se questiona os processos de aprendizagem, materiais didáticos ou propostas curriculares legislativas. Busca-se os significados vivos, pulsantes na cultura escolar, formulados pelos sujeitos no universo escolar, professores e alunos. Para tanto, foi necessário pesquisar a partir da escola, chegar-se ao diálogo com os professores e com os alunos.

Em fase exploratória foram realizados vários estudos e atividades de pesquisa. Inicialmente foi efetivada uma atividade de observação junto ao projeto de extensão “Aprender História, Aprendendo a ser cidadão”, no período de março a junho de 2004. Tal projeto foi desenvolvido em parceria com a disciplina de Prática do ensino de História promovida pelo DTPEN (Departamento de Teoria e Prática do Ensino - UFPR) junto ao curso de Bacharelado em História da UFPR. A atividade desenvolvida foi: oferta de um curso de História para alunos que cursavam a 8ª série do supletivo (EJA) da rede estadual de ensino. Nesse projeto foram desenvolvidas observações de aulas e entrevistas com alunos. O objetivo foi avaliar as possibilidades de pesquisa.

Além dessa experiência, durante os meses de Maio e Junho de 2005 foi desenvolvido projeto em colaboração com uma professora de História da rede municipal de ensino de Araucária. Tal atividade também foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, através da observação em sala de aula e do auxílio à elaboração de instrumentos de investigação. Os objetivos da referida atividade eram pesquisar sobre a aprendizagem de um

conceito específico junto aos alunos de 5ª série do ensino fundamental a partir do ensino de História. O conceito escolhido foi o de Democracia, o qual estava relacionado ao currículo escolar que previa o estudo da sociedade na Grécia, em especial, em Atenas.³⁶

No mesmo espaço de tempo, a fim de desenvolver instrumento de investigação, foram aplicados modelos de instrumento de pesquisa junto a professores de História da rede pública estadual de ensino em Curitiba. Para tanto foram distribuídos 18 instrumentos entre professores de 3 escolas de Curitiba, entretanto, foram devolvidos com respostas apenas 6 instrumentos de pesquisa. O objetivo era observar as dificuldades que poderiam surgir para o preenchimento de um questionário relacionado ao tema cidadania.

Depois dessas atividades de preparação e teste foram escolhidas as técnicas de pesquisa bem como ficaram definidas etapas de desenvolvimento das atividades. A pesquisa pautou-se em 6 etapas:

- 1) Escolha do campo de pesquisa e habituação ao mesmo;
- 2) Desenvolvimento e aplicação de um instrumento de pesquisa, em forma de questionário, a ser respondido pelo maior número possível de professores do campo de pesquisa escolhido, em suas residências ou em horários vagos na escola;
- 3) Ainda em fase de pesquisa ampliada, visita ao maior número possível de escolas, aplicando instrumento de pesquisa, em forma de questionário, aos alunos de 7ª e 8ª séries daquelas, e, por fim, promovendo pequeno debate sobre o tema 'cidadania' e sala de aula;
- 4) Seleção de um número restrito de escolas que teriam os questionários respondidos por professores e alunos analisados;
- 5) Visita as escolas selecionadas a fim de entrevistar amostragem de alunos e

³⁶ Os resultados desse trabalho podem ser vistos em: FURMANN, Ivan; SANTOS, Katia Silene Godoi dos. O Universo vivenciado pelo aluno em uma aula de História e a questão da Democracia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz [CD-ROM]. Londrina: Editorial Midia, 2005. v. 01

professores de História, para aprofundar o entendimento das respostas oferecidas nos questionários, bem como, inquirir motivações complementares as oferecidas;

- 6) Transcrição das entrevistas, digitação das respostas, catalogação, classificação e análise do material empírico.

3.1.1 Primeira etapa: Escolha do campo de pesquisa ampliado

Inicialmente foram escolhidas determinadas categorias para delimitação do campo de pesquisa. As escolas a serem pesquisadas seriam escolas públicas. Essa característica está relacionada ao tema de pesquisa. Educar para a cidadania condiz com o espaço público e o direito à educação com a prestação social que o Estado tem dever de ofertar aos seus cidadãos. Portanto, escolheu-se as escolas públicas, já que é um espaço que, em tese, todos os cidadãos teriam acesso.

O período escolar escolhido foram as 7^a e 8^a séries, ou agora denominado 4^o Ciclo do Ensino Fundamental. A escolha se pautou, inicialmente, nos objetivos referendados nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos PCNs que apontam para a formação do cidadão.³⁷ Sabe-se, entretanto, que tal objetivo está presente em todos os níveis de ensino. O que fundamenta, de forma mais clara, tal escolha está em outra legislação: o artigo 54, I do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90).

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao Adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio;

Observe que a obrigatoriedade estatal está apenas relacionada ao ensino

³⁷ Vide Supra: Capítulo 2.5.

fundamental. Portanto, o ensino fundamental é, em tese, obrigatório a toda população, e serve de base para o exercício da cidadania. Com a seleção de alunos em fase de conclusão do ensino fundamental, busca-se refletir sobre o desenvolvimento de suas experiência dentro da escola. Em relação aos professores de História, tal escolha está relacionada ao próprio objeto de pesquisa.

A escolha do campo de pesquisa foi efetivada a partir de duas ordens de critério: a) possibilidade de encontrar escolas com condições de ensino e com público alvo aproximadas; b) procura de experiências de ensino diferenciadas que contribuam para a transformação da realidade brasileira. Ambos os critérios são relevantes para a reorientação do ensino no atual contexto histórico, pois a constitucionalidade democrática não chegou a radicalizar-se na cultura política brasileira.

Efetivar uma pesquisa na cidade de Curitiba não complementaria o primeiro critério, isso porque as escolas de Curitiba detêm características diversas com públicos difusos. Isso ocorre pela grande mobilidade oferecida pelo transporte urbano e também pela existência de bairros com fatores sociais diversificados muito próximos. Assim, isso dificulta a aproximação de um público específico.

Por outro lado, várias cidades da região metropolitana de Curitiba ofereciam condições de isolamento de comunidades e bairros, entretanto, nem todas apresentavam elementos inovadores no ensino de História. Analisando-se as principais possibilidades de pesquisa escolheu-se a cidade de Araucária, região metropolitana sul de Curitiba. Antes de demonstrar a viabilidade do segundo critério de escola importa descrever as características gerais da cidade de Araucária.

Segundo dados do Instituto de Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (www.ipardes.com.br) a cidade de Araucária, localizada na parte sul da região metropolitana de Curitiba-PR, capital do Estado do Paraná, tem as seguintes características:

TABELA 6 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS AO TERRITÓRIO

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	CARACTERÍSTICA
Altitude	IBGE	2005	897 metros
Desmembrado	IPARDES	2005	Curitiba e São José dos Pinhais
Instalação	IPARDES	2005	01/03/1890
Área Terrestre	SEMA	2005	471,337 km ²

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

Na questão territorial destaque-se que Araucária detém três regiões distintas. A primeira situa-se logo após a divisa com Curitiba, espaço de continuidade da chamada Cidade Industrial de Curitiba (CIC). É uma área com muitas indústrias e, inclusive, a refinaria Presidente Getúlio Vargas da PETROBRAS.

A refinaria começou a ser construída em 1973 e entrou em operação no dia 27 de maio de 1977. Já no final da década de 70, a unidade processava 24 mil metros cúbicos de petróleo por dia. Na década de 80, a refinaria amplia suas áreas verdes e instala estações de medição da qualidade do ar, marcando a consciência ambiental que até hoje norteia suas ações. Responsável por cerca de 12% da produção nacional de derivados de petróleo, a Repar destina 85% de seus produtos aos estados do Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, além da região sul de São Paulo. Os demais 15% completam o abastecimento de outras regiões ou são exportados. Em 2004 entra em operação a Unidade de Dessulfurização de Óleo Diesel - HDS, processando 5 mil metros cúbicos diários de óleo diesel, reduzindo o teor de enxofre de 2 mil partes por milhão para apenas 500 ppm com expressivas melhorias ambientais. Em 2005, a Repar bateu recordes históricos de produção de derivados nobres. A produção de gasolina foi de 2.487.362 m³, a de diesel 5.095.929 m³ e a de GLP 542.125 toneladas, sendo as maiores marcas já alcançadas pela refinaria. REPAR (Refinaria Pres. Getúlio Vargas) Rodovia do Xisto BR 476 - KM 16 Araucária – PR (Extraído de <http://www2.petrobras.com.br/minisite/refinarias/portugues/refinarias/araucaria.htm>)

Além da refinaria inúmeras indústrias estão instaladas nas proximidades da fronteira de Araucária com Curitiba. A segunda região é o centro da cidade. A parte administrativa do município e os principais estabelecimentos fornecedores de serviços encontram-se na região central de Araucária. Por fim, existe a região periférica de Araucária. Essa região pode ser dividida em dois espaços. O primeiro é espaço é dos bairros populares, bairros isolados do centro da cidade, mas com alguma proximidade da região industrial onde boa parte dos moradores dessa região trabalha como operário. O segundo espaço é o rural, onde se encontra população de origem rural, geralmente colonos poloneses e ucranianos. Essa

terceira região em alguns espaços se confunde, momento em que bairros novos de operários acabam por fazer crescer região anteriormente habitada apenas por colonos em busca de espaço para agricultura.

TABELA 7 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À POPULAÇÃO

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
POPULAÇÃO CENSITÁRIA - TOTAL	IBGE	2000	94.258	HABITANTES
POPULAÇÃO ESTIMADA - TOTAL	IBGE	2005	114.648	HABITANTES
POPULAÇÃO ECON. ATIVA	IBGE	2000	44.005	PESSOAS
POPULAÇÃO OCUPADA	IBGE	2000	36.726	PESSOAS
NÚMERO DE DOMICÍLIOS - TOTAL	IBGE	2000	28.251	
NÚMERO DE ELEITORES	TRE	2004	72.943	PESSOAS

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

A população de Araucária encontra-se entre 110.000 e 120.000 habitantes. A colonização polonesa e ucraniana marcou a fundação da cidade. Entretanto, com o advento de indústrias, muitas famílias imigraram para região em busca de emprego. Principalmente, duas regiões do Brasil cederam imigrantes para Araucária a partir da década de 70: a região norte do Paraná e a região nordeste do Brasil. Ambas formaram a base do operariado que vive nos bairros populares.

TABELA 8 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À ECONOMIA

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
Número de Estabelecimentos – RAIS	MTE	2003	1.365	
Número de Empregos - RAIS	MTE	2003	24.501	
Produção de Milho	IBGE	2003	75.735	toneladas
Produção de Batata-inglesa	IBGE	2003	46.850	toneladas
Produção de Feijão	IBGE	2003	5.610	toneladas
Bovinos	IBGE	2003	7.747	cabeças
Equinos	IBGE	2003	1.567	cabeças

TABELA 8 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À ECONOMIA

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
Galinhas	IBGE	2003	551.380	cabeças
Ovinos	IBGE	2003	1.590	cabeças
Suíños	IBGE	2003	6.448	cabeças
Valor Adicionado - Produção Primária	SEFA	2004	29.960.435	R\$ 1,00 (P)
Valor Adicionado - Indústria	SEFA	2004	9.033.908.153	R\$ 1,00 (P)
Valor Adicionado - Comércio/Serviços	SEFA	2004	919.375.791	R\$ 1,00 (P)
Valor Adicionado - Recursos/Autos	SEFA	2004	1.254.633	R\$ 1,00 (P)
Valor Adicionado - Total	SEFA	2004	9.984.499.012	R\$ 1,00 (P)
Receitas Municipais	Prefeitura	2003	243.655.000,00	R\$ 1,00
Despesas Municipais	Prefeitura	2003	211.297.000,00	R\$ 1,00

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

(P) Dado preliminar

Observe-se, em termos econômicos, que a indústria fornece mais de 90% do valor adicionado a economia em Araucária. As riquezas da cidade estão associadas à produção industrial, sendo o valor adicionado pela agricultura praticamente irrelevante para a economia. Além disso, a prefeitura municipal detém consideráveis recursos financeiros e um superávit excelente.

Tal característica traz uma contradição que pesou para a escolha de Araucária como campo de pesquisa. A prefeitura de Araucária tem grande quantidade de recursos derivados de impostos da produção industrial. Entretanto, a distribuição da riqueza é desigual e não atinge diretamente a população mais pobre. Boa parte dessa população, moradores de regiões periféricas, detém condições de vida precárias. Esgoto a céu aberto, ruas sem asfalto, moradias sem banheiro, água potável ou energia elétrica. Assim, uma prefeitura rica tem que gerir uma população carente de recursos financeiros.

TABELA 9 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À INFRA-ESTRUTURA

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
Abastecimento de Água	SANEPAR	2004	27.469	unid. atend. ⁽¹⁾
Atendimento de Esgoto	SANEPAR	2004	8.360	unid. atend. ⁽¹⁾
Consumo de Energia Elétrica – Total	COPEL	2004	696.394	mwh
Consumidores de Energia Elétrica - Total	COPEL	2004	31.078	

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

(1) Unidades (economias) atendidas é todo imóvel (casa, apartamento, loja, prédio, etc.) ou subdivisão independente do imóvel para efeito de cadastramento e cobrança de tarifa (Adaptado do IBGE, CIDE, SANEPAR).

Destaque-se que o número total de domicílios é de 28251. Tendo em vista a possibilidade de duas ou mais atendidas por domicílio, não seria exagerado contar com cerca de 3000 domicílios sem atendimento de água potável. Tais domicílios encontram-se, em sua quase totalidade, nos bairros populares e na região rural.

TABELA 10 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS AOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
Densidade Demográfica	IPARDES	2005	233,89	hab/km ²
Índice de Desenvolvimento Humano - IDH-M	PNUD/IPEA/FJP	2000	0,801	
PIB Per Capita	IBGE/IPARDES	2003	57.727	R\$ 1,00

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

Observe-se que os indicadores econômicos do IDH-M e do PIB per Capita estão muito à frente da média nacional. Segundo o IBGE, o PIB per Capita do brasileiro é de R\$ 8.694,00 (extraído de http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/contas_nacionais_tabela01.htm). Portanto o PIB per Capita do Município de Araucária é mais de 6,5 vezes maior que o da média nacional. O IDH-M de Araucária também é elevado em relação à média do Estado do Paraná e dos municípios vizinhos, perdendo apenas para a cidade de Curitiba.

TABELA 11 - COMPARATIVO DOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO ENTRE O MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, DO ESTADO DO PARANÁ E DE MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS (1991 e 2000)

Município	1991					2000				
	IDH-M Longevidade	IDH-M Educação	IDH-M Renda	IDH-M Geral	Ranking	IDH-M Longevidade	IDH-M Educação	IDH-M Renda	IDH-M Geral	Ranking
Paraná	0,678	0,778	0,678	0,711	7 ^o (¹)	0,747	0,879	0,736	0,787	6 ^o (¹)
Araucária	0,702	0,796	0,648	0,715	40 ^o (²)	0,813	0,901	0,689	0,801	23 ^o (²)
Campo Largo	0,704	0,780	0,649	0,711	45 ^o (²)	0,737	0,880	0,706	0,774	78 ^o (²)
Contenda	0,617	0,758	0,614	0,681	122 ^o (²)	0,768	0,852	0,663	0,761	123 ^o (²)
Curitiba	0,728	0,875	0,791	0,798	1 ^o (²)	0,775	0,946	0,846	0,856	1 ^o (²)
Faz. Rio Grande	0,717	0,795	0,632	0,715	41 ^o (²)	0,762	0,875	0,652	0,763	114 ^o (²)
Lapa	0,666	0,766	0,604	0,679	130 ^o (²)	0,716	0,863	0,683	0,754	147 ^o (²)

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

(1) Ranking relativo ao País entre os 27 Estados do Brasil.

(2) Ranking relativo ao Estado entre os 399 municípios do Paraná.

Observando os dados do IDH em comparação com as outras regiões do Paraná é possível fazer algumas suposições. Cidades com maior população com características rurais, como Lapa, detém IDH menor. Observe-se que a zona rural de Araucária detém características sociais próximas as da região rural da Lapa e de Contenda. Portanto, há indícios que o IDH da região rural de Araucária seja menor que o do município. No mesmo sentido os bairros populares. Outra cidade que recebeu grandes quantidades de imigrantes em bairros populares recentemente foi a cidade de Fazenda Rio Grande. Observe que em dez anos essa cidade perdeu mais de 70 posições no ranking estadual do IDH. O considerável aumento do IDH de Araucária e o aumento de sua riqueza não condizem com as condições reais de parte da população, principalmente a população que se encontra em bairros populares e em regiões rurais isoladas.

Portanto, a rede municipal de ensino de Araucária vive com duas situações interessantes. Detém recursos para o investimento em Educação e pagam-se melhores salários aos seus professores. Por outro lado, oferece prestação educacional para diversos segmentos da sociedade, inclusive de baixa renda e de regiões rurais.

TABELA 12 - CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA RELACIONADAS À EDUCAÇÃO

INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
Matrículas na Pré-escola	MEC/INEP	2004	3.267	alunos
Matrículas no Ensino Fundamental	MEC/INEP	2004	19.740	alunos
Matrículas no Ensino Médio	MEC/INEP	2004	4.823	alunos
Matrículas no Ensino Superior	MEC/INEP	2003	387	alunos

FONTE: IPARDES (www.ipardes.com.br)

Além disso, pode-se destacar o número de alunos matriculados nas sétimas e oitavas séries:

TABELA 13 - ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA, POR SÉRIE (2003)

SÉRIE EM 2003 ENSINO FUNDAMENTAL	Nº DE ALUNOS
PRIMEIRA SÉRIE	2 961
SEGUNDA SÉRIE	2 686
TERCEIRA SÉRIE	2 452
QUARTA SÉRIE	2 277
PRIMEIRA A QUARTA SÉRIES	10 376
QUINTA SÉRIE	2 833
SEXTA SÉRIE	2 404
SETIMA SÉRIE	1 937
OITAVA SÉRIE	1 671
QUINTA A OITAVA SÉRIES	8 845
TOTAL GERAL	19 221

FONTE: MEC/INEP; *Cadernos Estatísticos. Município de Araucária*. Iparde: Curitiba, 2005.

Em relação ao ensino de 5ª a 8ª série são 19 escolas municipais. Dentre essas, pode-se afirmar que:

- 2 escolas são centrais e tradicionais, localizadas no centro da cidade, atendem a população de diversas localidades;
- 2 escolas são rurais, localizadas em regiões isoladas, atendem a população rural de Araucária;

- 1 escola faz atendimento preferencial a crianças com necessidades especiais;
- 3 escolas atendem conglomerado de bairros populares isolados pela BR-116, tais escolas atendem uma população carente com elementos de região rural, mas com predominância de características de bairros urbanos;
- 8 escolas atendem bairros próximos interligados diretamente com o centro da cidade, entretanto, com populações de baixa renda, tais bairros localizam-se ao redor do centro ou ainda ao redor de alguma fábrica;
- 2 escolas atendem região limítrofe com Curitiba, com bairros populares;
- 1 escola atende bairro localizado no centro do complexo industrial de Araucária, com população de operários, tal escola é isolada das demais por aspectos espaciais;

Portanto, por apresentar características especiais, ou seja, ter condições estruturais para oferecer ensino de qualidade, ao mesmo tempo em que detém uma população carente, Araucária foi escolhida como possível campo de pesquisa.

Em segundo lugar, para a escolha dos sujeitos da investigação foi motivada pelas características da História do grupo de professores de História no município de Araucária, principalmente, no tocante as lutas por condições de trabalho. O número exato de professores ativos no ano de 2005 junto a rede municipal de Ensino de Araucária não foi informado pela Secretaria de Educação do Município, entretanto, segundo a ex-coordenadora do grupo de professores de História de Araucária – prof^a. Lindamir Zeglin, o número de professores de História da rede municipal de Araucária variava de 30 a 36 professores. Os números variavam por questões de licenças e outros elementos que dificultavam a contabilização de todos. Muitos professores já exercem a profissão há muitos anos e participaram da construção de todo o histórico relativo as melhorias de condições de trabalho.

Segundo THEOBALD (cf. 2005) o histórico dos professores de História de Araucária começou a se diferenciar em 1992. Nesse período, os professores participaram pela primeira vez da elaboração do Plano curricular no qual puderam trocar experiências e organizar as atividades. Tal encontro aconteceu devido a uma grande conquista efetiva alguns anos antes:

Todo esse processo se desencadeou dentro de certas condições de trabalho, mais especificamente a hora-atividade unificada, ou seja, os professores da pré-escola e das quatro séries iniciais passaram a ter a hora-atividade no mesmo dia da semana em todas as escolas da rede municipal, o mesmo ocorrendo com os professores das disciplinas nas quatro últimas séries do ensino fundamental, conquistada em 1988 no Estatuto do Magistério (THEOBALD, 2005).

Ainda segundo THEOBALD (cf. 2005) a hora-atividade unificada possibilitou a organização de discussões sobre as diretrizes curriculares e também o trabalho de formação continuada dos professores. Essa formação se deu a partir de encontros entre os professores e em parceria com a universidade federal do Paraná (UFPR). A formação continuada auxiliou no desenvolvimento do trabalho em sala de aula e na investigação sobre o ensino. O trabalho conjunto entre os professores acabou formando um grupo de pensamento e discussão que começa a apresentar trabalhos científicos em eventos especializados a partir de 2003.

Todas essas características trazem elementos integradores para uma delimitação de pesquisa. A cidade de Araucária apresenta uma população com problemas econômicos e sociais como grande parcela da população brasileira. Os recursos destinados a Educação em Araucária tendem a ser maiores do que em outros municípios Paranaenses e brasileiros, devido a grande arrecadação de impostos da atividade industrial, o que garante maiores recursos para o Município e conseqüentemente maiores investimentos em Educação. Entretanto, isso não significa que Araucária esteja distante da realidade brasileira. Muitas vezes aumentam-se os investimentos em Educação, mas a qualidade da Educação não melhora. Não adianta simplesmente fornecer recursos em peso para a Educação sem a existência de propostas reais de melhoria do ensino. Por isso, pretende-se entender de que maneira as melhores condições de trabalho, a organização da educação e a formação continuada dos professores influenciam a consecução do objetivo 'educar para a cidadania, para que novas experiências possam agilizar tal processo.

3.1.2. Segunda etapa: instrumento de pesquisa dos professores

Escolhido o campo de pesquisa, buscou-se conhecer os professores de História da

Rede Municipal de ensino de Araucária, principalmente, comparecendo as reuniões para o aperfeiçoamento profissional e formação continuada durante os anos de 2004 e 2005. A partir de então foi sendo desenvolvido o instrumento de pesquisa sobre cidadania a ser aplicado nos professores.

O instrumento constituía-se num questionário, inicialmente testado com o auxílio de professores da rede estadual de ensino de Curitiba. Tal questionário tinha dois objetivos básicos: tentar inquirir o conceito de cidadania dos professores e observar a sua relação com o discurso e a linguagem jurídica instituída durante a história escolar no Brasil.³⁸ Com esse instrumento seria possível confrontar as diferentes visões de cultura geral existentes na legislação. Assim, nos textos legais aparecem a perspectiva da titularidade de direitos, do humanismo cívico e da identidade nacional, com ênfase em uma dessas correntes em cada época.

Para tanto, utilizaram-se duas estratégias. A primeira foi de apresentar a legislação relacionada ao ensino e ao ensino de História como referencial para a resposta. Aliás, as constituições e os textos legislativos foram transcritos em várias questões, ora identificados, ora não. A segunda estratégia foi observar como o professor trabalha classificações e conceitos jurídicos, quais são as principais dificuldades e quais são os principais elementos assimilados. No questionário o foco principal era o conceito de cidadania, sua evolução na História e sua ligação com a educação. O foco central do questionário não era o ensino de História em si, o que seria questionado apenas num segundo momento, mas a orientação dada como objetivo do ensino ao se referir à cidadania. Agiu-se dessa forma para realizar a ligação entre o conceito de cidadania e o ensino de História. Caso se questionasse apenas sobre o ensino de História poderia ocorrer dos professores não referirem o conceito de cidadania, apenas referir tal palavra como um objetivo, mas sem o conteúdo que seria necessário a análise. Além disso, referiu-se o termo 'educação para cidadania' mostrando sua referência no texto legal para que os professores demonstrassem sua posição diante da legislação. Eles

³⁸ Para ver o instrumento de pesquisa dos professores na íntegra Vide Anexo 01

poderiam rejeitar o conceito legislativo ou interpretá-lo a partir de um posto de vista próprio.

O instrumento de pesquisa elaborado continha 8 questões. A primeira questionava o significado da expressão 'preparo para o exercício da cidadania' presente na atual constituição federal de 1988. As perguntas 2 e 3 apresentavam textos legislativos para que os professores pudessem identificar quais consideravam mais relacionados com suas idéias de cidadania. A pergunta 4 pedia para o professor formular uma classificação para cidadania. Tal pergunta tinha o objetivo de observar quais seriam as principais influências teóricas dos professores ao lidar com o tema cidadania, quais seriam os conhecimentos que eles recorreriam para classificar a cidadania. As perguntas 5 e 6 pretendiam observar a compreensão dos professores em relação tripartição de direitos de Marshall. A pergunta 5 pretendia observar a interpretação de tal classificação e a pergunta seis a sua utilização. A pergunta 7 questionava sobre o enfoque relativo a participação social e a cidadania, a fim de observar como os professores observavam a relação entre a legislação e a participação social. Por fim, a pergunta 8 era um espaço para críticas ao questionário, um espaço para colocações do professor.

O questionário, inicialmente, foi distribuído para os professores nas reuniões de formação continuada para que os mesmos pudessem respondê-lo com calma em casa ou nos horários livres dentro da escola. Em nenhum momento esperou-se que os professores pesquisassem ou respondessem o questionário com algum auxílio de material complementar, o que parece não ter acontecido e nem relatado por nenhum professor. Alguns professores postergaram a devolução do questionário, houve casos de extravio dos mesmos. Mas, enfim, num universo de 30 a 36 professores de História, os questionários foram distribuídos para cerca de 25 professores. Foram devolvidos com resposta 11 questionários. Dentre os 11 questionários respondidos 4 foram respondidos em sala de aula, sendo que 3 estão no universos dos 5 questionários analisados posteriormente na pesquisa reduzida.

A leitura das respostas procurou comparar as diferenças e semelhanças entre as repostas dadas pelos professores. Nesse sentido, procuraram-se indicações que formassem um elemento de identidade de pensamento do grupo de professores. E instrumento serviu ainda para oficializar a escrita de um conceito de cidadania do professor.

Além disso, a aplicação do questionário demonstrou quais eram os professores com disposição para colaborar com a pesquisa. Em geral, muitos professores mostraram pouca disposição para aceitar uma pesquisa no seu universo escolar. Entretanto, todos os professores selecionados para a pesquisa ampliada aceitaram a proposta de visita à sua escola e também a possibilidade do pesquisador conversar com seus alunos. Dentro dessa expectativa foram selecionadas escolas nas quais os professores que lecionavam colaboraram com a pesquisa respondendo o questionário.

3.1.3. Terceira etapa: Pesquisa ampliada

A pesquisa ampliada pretendeu conhecer as escolas municipais de Araucária e as características de cada região. No período compreendido entre 03/10/2006 e 08/11/2006 foram realizadas as visitas com caráter ampliado.

Nas visitas às escolas, observaram-se suas características e da região onde estavam instaladas. Além disso, foram desenvolvidas atividades junto aos alunos de 7^a e 8^a séries. Com os alunos, durante o período de uma aula (50 min) aplicou-se, em primeiro lugar, um instrumento de pesquisa em forma de questionário sobre a cidadania. O preenchimento do questionário durava cerca de 20 a 30 minutos variando com as turmas. Depois dessa atividade, complementava-se a aula com discussões sobre política (principalmente corrupção) e sobre direitos civis e igualdade.

O instrumento de pesquisa dos alunos³⁹ foi elaborado com base no questionário elaborado para os professores. Continha 6 perguntas elaboradas a partir de 4 questões. A primeira questão era semelhante, trazendo a pergunta sobre o significado da palavra cidadania a partir do texto constitucional. Nessa mesma questão foram feitas três perguntas. A primeira

³⁹ Para ver o instrumento de pesquisa dos alunos na íntegra Vide Anexo 02

questionava o conceito de cidadania, a segunda se os professores aplicavam a proposta de educação para cidadania em sala de aula e a terceira questionava sobre quais disciplinas estavam relacionadas a cidadania e pedia que se justificasse como ela servia para tal função. A segunda questão era uma atividade de relacionar palavras à palavra cidadania. A terceira questão perguntava ao aluno se ele já teria agido como um cidadão, a intenção dessa questão é saber se o aluno conseguia visualizar função para sua vida prática no objetivo educar para cidadania. A quarta questão relacionava-se a uma auto-reflexão do aluno e uma avaliação da escola. Perguntava se o aluno sentia-se preparado para exercer a cidadania e se a escola tinha contribuído para tanto.

A aplicação do questionário foi interessante. Em alguns colégios os professores deixavam as turmas sozinhas com o pesquisador, em outras os professores faziam questão de permanecer em sala de aula. Em alguns momentos o horário livre para fazer a pesquisa era encaixado junto a um horário vago para turma motivado pela falta de algum professor. Num dos colégios selecionados para a pesquisa a aplicação do questionário junto as 7^a séries foi simultâneo, numa sala com mais de 60 alunos. A curiosidade dos alunos sobre a profissão do pesquisador (advogado) e sobre o motivo que o levava até a escola era demonstrada por perguntas freqüentes. A recepção das escolas foi sempre muito boa. Em nenhum momento existiu qualquer tipo de conflito sobre a atividade. Ao aplicar o questionário eram expostas duas regras. A primeira era que ninguém era obrigado a fazer o questionário, entretanto se explicava a importância da pesquisa para difundir a voz dos alunos. A segunda regra era de que não existia resposta certa ou errada, por isso não era necessário procurar e dicionário ou copiar do colega. Mesmo assim existiram casos explícitos de cópia de respostas de um questionário para outro e também de cópia de respostas de dicionários.

O número de visitas foi de 12, em 10 colégios diferentes da cidade, que abrangeu escolas com características variadas. Num universo de 19 escolas foram pesquisadas 10. Em relação ao número de questionários preenchidos, o número final chegou a 993 questionários preenchidos. Tendo e vista que em cada turma cerca de 3 a 5 alunos não respondiam questionário porque não eram obrigados, o número de alunos que tiveram contato com a pesquisa chega perto de 1100.

Ao final das aulas tratava-se de assuntos ligados a política, no caso o principal assunto levantado foi o mensalão.⁴⁰ Também se conversava, em algumas turmas sobre a questão dos direitos civis, para tanto se ilustrava com a história de Martin Luther King e o boicote ao transporte público em Montgomery.⁴¹ Durante as visitas percebeu-se que os alunos detinham opinião política formada e que se interessavam em conhecer assuntos relacionados aos direitos, até mesmo porque era algo incomum em sua rotina escolar.

3.1.4 Quarta etapa: Seleção (delimitação) do campo de pesquisa

A leitura dos questionários foi muito trabalhosa. O número elevado de questionários dificultou a análise mais apurada dos mesmos. Entretanto, uma leitura inicial fez perceber que existiam algumas diferenças específicas entre as escolas. As escolas do centro da cidade tinham questionários muito variados, desde simples repulsa a atividade como um todo, respostas muito e pouco elaboradas. A diversidade marcava os colégios do centro da cidade. Já os colégios dos bairros populares mostravam certa homogeneidade em relação à orientação ideológica das respostas e dificuldade com os padrões escolares de escrita. Já os colégios rurais detinham uma visão mais apurada de cidadania e um domínio maior dos padrões de escrita escolares.

Tendo em vista essas diferenças e as possibilidades de pesquisa em campos que oferecessem possibilidade de análise conjunta, de ao menos duas escolas, foram escolhidas

⁴⁰ Isso ocorria porque nas manchetes dos jornais e telejornais o escândalo do pagamento de propinas mensais aos deputados federais, chamado de mensalão, era a principal manchete. Neste sentido, o assunto que vinha a mente dos alunos quando era mencionada a palavra política era mensalão, mesmo poucos sabendo explicar o que isso significava e como afetava as suas vidas.

⁴¹ O boicote de Montgomery foi um boicote organizado por Martin Luther King Jr. e outros líderes negros contra legislação racista do transporte público. Cerca de 90% da população negra da cidade de Montgomery aderiu ao boicote. Para maiores informações KING JR., Martin Luther. *Luther King o redentor negro*. São Paulo: Martin Claret, 1996.

duas regiões que poderiam oferecer tal característica: a região dos bairros populares e a região rural. Ambas detinham índices de desenvolvimento humano menores devido as carências econômicas apresentadas nas duas regiões. Entretanto existem diferenças entre as duas. Na região dos bairros populares os moradores são imigrantes, pessoas que em geral tem escolaridade baixa e vivem como operários que ocupam posições com os menores salários das indústrias. Muitas vezes sequer isso acontece e trabalham em atividades informais ou de serviços sem registro. Na região rural boa parte dos alunos provém de famílias de imigrantes poloneses ou ucranianos, colonos que vieram ao Brasil no final do século XIX e início do século XX. São pequenos proprietários que passam por dificuldades financeiras pelo avanço do agro-negócio. Muitos estão deixando o trabalho da zona rural e partindo para o trabalho nas fábricas. Entretanto, ainda existe uma cultura local de participação política e de reivindicação.

Escolhidas as regiões de análise, ficou definido que a escolha se pautaria em duas escolas de cada região, o que daria um bom campo de análise. Para a escolha das duas escolas de cada região foram selecionados os seguintes critérios: a) participação do professor nas atividades de formação continuada; b) número equivalente de alunos ou, ao menos, aproximado. A escolha das escolas, principalmente dos bairros populares, foi muito difícil. Existiam várias possibilidades viáveis e interessantes.

A pesquisa, a partir desse momento, pretendeu ser não-identificada. Não seria viável descrever a localização ou a estrutura de cada escola escolhida para a pesquisa, o que poderia servir para identificar as escolas mesmo não se utilizando o nome dela. A opção pela anonimato pretende não prejudicar a organização do grupo de professores. Uma declaração explícita sobre a opinião de cada um poderia gerar conflitos entre os próprios professores. Uma declaração explícita de um aluno poderia gerar problema conflito dele com as estruturas de poder da escola e com o próprio professor, que para muitos dos alunos pesquisados continuará sendo o mesmo no ano subsequente. Portanto, a fim de não prejudicar o relacionamento entre os sujeito envolvidos na pesquisa optou-se pelo anonimato e pela utilização de pseudônimos para identificar as escolas.

Os nomes fictícios das escolas servem apenas para referência. Em alguns casos os

participantes da pesquisa poderão perceber e identificar as escolas por informações simples. Entretanto, leitores externos terão dificuldade de identificar as escolas. As duas escolas rurais foram identificadas como: Escola Rural 01 = Escola Riacho Claro; Escola Rural 02 = Escola Terra Fértil. Já as escolas urbanas foram identificadas como: Escola Urbana 01 = Escola Capão Verde; Escola Urbana 02 = Escola Arvoredo.

Escolhidas as escolas foram agendadas as segundas visitas, ocorridas entre 16/11/2005 e 01/12/2005. Nela seriam efetivadas entrevistas com os professores e com amostra dos alunos que responderam os questionários. O número total de professores entrevistados foi de 5. Dentre as escolas selecionadas apenas um professor não participou da pesquisa. Nos colégios rurais o mesmo professor de História lecionava a disciplina para as 7ª e 8ª séries. Portanto, serão chamados desse momento em diante de professor da Escola Riacho Claro e professor da Escola Terra Fértil. Já entre os professores dos colégios dos bairros populares há divisão entre os professores de 7ª e 8ª séries. Na escola Arvoredo não foi possível entrevistar o professor da 7ª série, participando da pesquisa apenas o professor da 8ª série. Já na escola Capão Verde participaram os professores da 7ª e 8ª séries. Para a 7ª série leciona, a que daqui em diante será chamada de professora da escola Capão Verde, já para a 8ª série leciona o professor da escola Capão Verde. Temos assim:

TABELA 14 - DENOMINAÇÃO UTILIZADA NA IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Série / Escola	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil
7ª	Professora Capão Verde	--	Professor Riacho Claro	Professor Terra Fértil
8ª	Professor Capão Verde	Professor Arvoredo	Professor Riacho Claro	Professor Terra Fértil

FONTE: Autor

NOTA: Não foram criados pseudônimos ou nomes diversos para evitar falsas identificações

Todos os professores responderam o questionário. Os questionários respondidos em casa foram do professor da escola Terra fértil e da professora da Escola Capão Verde. Os demais questionários foram respondidos em sala de aula ou em horários livres na escola.

O número de alunos que participaram da pesquisa reduzida respondendo

questionários foi de 357 alunos. Total de alunos que responderam o questionário: 357 alunos. Em relação a distribuição dos alunos nas escolas tem-se o seguinte quadro apresentando a distribuição entre as séries, sexo e idade:

TABELA 15 - LOCALIZAÇÃO, ESCOLARIDADE, SEXO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA RESPONDENDO O INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO

Escola / Série	7ª série	8ª série	Masc.	Fem.	12-13	14-15	16-18	Total
Capão Verde	52	54	42	64	37	57	12	106
Arvoredo	48	43	45	46	30	54	7	91
Total Urbano	100	97	87	110	67	111	19	197
Riacho Claro	43	39	35	47	30	43	9	82
Terra Fértil	42	36	40	38	23	43	12	78
Total Rural	85	75	75	85	53	86	21	160
Total Geral	185	172	162	195	120	197	40	357

FONTE: Autor

NOTA: O quadro apresenta o número de alunos que respondeu o instrumento questionário e não o número total de alunos, já que alguns não o responderam.

Os questionários para os alunos foram aplicados primeiramente na escola Capão Verde, em seguida na escola Arvoredo. Posteriormente foi aplicado na escola Riacho Claro e por último, na escola Terra Fértil. Por isso, os números dos questionários dos alunos, efetivados na pesquisa ampla, foram mantidos posteriormente na pesquisa reduzida. Os alunos não receberam nomes fictícios, apenas em três casos excepcionais, por isso sua referência ocorre por números. Tal referência aos alunos se dará pelo número do questionário e por uma letra indicando o sexo (F para sexo feminino e M para o sexo masculino).

3.1.5. Quinta etapa: Entrevistas

Para conseguir novas informações sobre o tema foram realizadas entrevistas com alunos e professores. O eixo central das entrevistas, ao contrário dos questionários, não mais questionava a questão conceitual da cidadania, mas o seu significado no ensino de História. Tal alternativa pretendeu cruzar os dados oferecidos no questionário com os dados fornecidos

na entrevista.

O roteiro de entrevista formulado para os professores⁴² visava questionar a utilidade do ensino e a visão que o professor tinha dos direitos na História. Além do roteiro questionaram-se situações particulares e a escolha de algumas respostas no questionário. Todos os professores foram extremamente receptivos para efetivar a entrevista. Algumas entrevistas foram realizadas nas casas dos professores, outras foram realizadas na escola, em alguma sala isolada em que existia privacidade. As entrevistas duraram cerca de 50 minutos a 1 hora. Foram gravadas durante o mês de janeiro.

Já em relação às entrevistas com os alunos essa foi feita através de nova visita às escolas. O roteiro de entrevista privilegiou a questão da função da escola e do ensino de História.⁴³ A nova visita feita aos colégios não serviu para novo contato com a turma inteira, apenas se retiravam alguns alunos da sala para fazer entrevista em algum espaço do colégio, seja no pátio ou nos bancos e mesas usados para brincadeiras e lanches. A escolha dos alunos foi feita através das respostas dadas aos questionários. Escolheram-se questionários aonde os alunos escreveram alguma coisa interessante e original, seja num aspecto positivo seja negativo. No total foram entrevistados 61 alunos (30 da 8ª série e 31 da 7ª série). Veja no quadro abaixo a distribuição dos questionários selecionados:

⁴² Para ver o roteiro da entrevista com os professores na íntegra Vide Anexo 03

⁴³ Para ver o roteiro da entrevista com os alunos na íntegra Vide Anexo 04

TABELA 16 - LOCALIZAÇÃO, ESCOLARIDADE, SEXO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS

Escola	Capão Verde				Arvoredo				Riacho Claro				Terra Fértil		
Série	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8ª	8B	7A	7B	8A	7A	7B
Nº de Alunos	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	5	4	4
Masculino	12				3				10				3		
Feminino	4				12				7				10		
Idade 12-13	3				5				7				5		
Idade 14-15	11				7				10				8		
Idade 16-18	2				3				0				0		

FONTE: Autor

NOTA: Contabilizaram-se os alunos que cederam entrevistas, em algumas escolas não foi possível realizar a entrevista com os alunos pré-selecionados.

TABELA 17 - TOTALIZAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESCOLARIDADE E LOCALIZAÇÃO QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS

	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	TOTAL
Total Rural	16	14	30
Total Urbano	15	16	31
Total Geral	31	30	61

FONTE: Autor

TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO E NÚMERO IDENTIFICADOR DOS ALUNOS QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS

Escola / Turma	8ª Série Turma A	8ª Série Turma B	7ª Série Turma A	7ª Série Turma B
Capão Verde	44M	5F	80F	60F
	45M	22M	94M	67M
	46M	23M	97M	71F
	52M	25M	105M	65M
Arvoredo	265F	246F	302F	296M
	277F	250F	305F	317F
	278F	251M	308F	330F
	279M	260F	331F	
Riacho Claro	600F	621M	588M	563M
	603F	627M	592F	572F
	611M	631F	593M	577M
	613M	637F	597F	579M
	614M			
Terra Fértil	871F		826F	856F
	877M		831M	858M
	882F	-	840F	861F
	892F		845F	862F
	899F			

FONTE: Autor

NOTA: Cada número representa um aluno. A letra (F) indica uma aluna e a letra (M) um aluno. Só existia uma turma de oitava série na escola Terra Fértil.

As entrevistas foram feitas em grupos, cada um podia responder as perguntas, concordar ou discordar do seu colega. A escolha de se fazer as entrevistas em grupos deveu-se a dois motivos. A análise não seria individual, não pretendendo se perquirir casos individuais. Os alunos, mesmo tendo o mesmo ensino, tem percepções diferente sobre ele. Em razão do tempo seria impossível entrevistar um aluno de cada vez, sendo o número de entrevistas reduzido.

Algumas perguntas foram referentes aos questionários e todos podiam apresentar justificativas ou novas idéias referentes aos seus questionários. As entrevistas foram degavadas no mês de janeiro de 2006. Existiram algumas dificuldades para perceber qual fala era de qual interlocutor em entrevistas com várias pessoas do mesmo sexo, principalmente porque muitas vozes eram parecidas. Entretanto, a degavação foi criteriosa e feita ouvindo-se várias vezes cada trecho da entrevista antes de degavá-la. Mesmo assim não se descarta totalmente a possibilidade de lapsos. Encerrada a fase de coleta de dados no campo de pesquisa, articulou-se a última fase da pesquisa.

3.1.6. Sexta etapa: Categorias de Análise

A última fase estava relacionada à criação das categorias de análise, a partir das reflexões já apresentadas. Algumas categorizações seguiram as respostas dadas. Outras procuraram encaixar as respostas dadas dentro de categorias de análise apresentadas anteriormente. As categorias de análise, relativas a cultura (cultura de um período; cultura vivida; cultura da tradição seletiva), serão usadas como categorias de análise sobre os termos. Como categoria explicativa. Portanto, usada ao final da análise. As categorias de análise principais foram pautadas no conceito de cidadania. Por isso, é preciso lembrar as possibilidades que foram apresentadas durante o trabalho.

TABELA 19 - PERGUNTAS RELACIONADAS À CIDADANIA QUE SERVEM DE BASE PARA ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA DE ANÁLISE

a) Utiliza-se da divisão Civil, político e social faz referência a Marshall ou suas idéias?	b) Liga cidadania à participação social?	c) Liga cidadania a participação no Estado?	d) Liga cidadania com democracia expressamente?
---	--	---	---

FONTE: Autor

A primeira pergunta diz respeito à forma comum de se trabalhar cidadania, exemplificada em Marshall, a partir da idéia de direitos categorizados. A segunda está ligada à questão do pertencimento e do reconhecimento, entretanto, não necessariamente ao Estado, basta participar para tornar-se cidadão. Seria, portanto, um conceito aproximado à idéia de ética pública, mas não necessariamente relacionada ao Estado. Já a terceira pergunta relaciona a cidadania com a participação estatal. A última pergunta traz a questão da democracia como regime por excelência da cidadania. Estas perguntas trazem a influência de três correntes de pensamento já referidas anteriormente.⁴⁴ Em relação ao humanismo cívico é possível

⁴⁴ Vide Tabelas 04 e 05.

classificar a ética pública a partir dos deveres para com a sociedade. Esses deveres podem estar ligados à **sociedade** ou ao **Estado**. Ou ainda terem classificação indeterminada, ou mesmo serem referências gerais a deveres. Por fim, a identidade nacional está ligada à identidade formada a partir da questão nacional. Portanto, identificação com o Estado. Foi desenvolvido nesse sentido o seguinte quadro de categorização:

TABELA 20 - SÍNTESE SOBRE A CATEGORIA DE ANÁLISE CIDADANIA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INFLUÊNCIA TEÓRICA
Cidadania como titularidade de Direitos (01)	Direitos Cívicos (01A)	Marshall, Arendt
	Direitos Políticos (01B)	
	Direitos Sociais (01C)	
	Direitos em geral (01D)	
	Direito não categorizado (01E)	
Cidadania como participação social (02)	Dever ético (02A)	-
	Sociabilidade ligada a sentimentos (02B)	
	Sociabilidade ligada a local (02C)	
	Sociabilidade ligada a pessoas (02D)	
	Sociabilidade ligada a ações (02E)	
Dever não identificado – Confluência Público e Privado (02/03)	-	-
Cidadania dever de participação no Estado (03)	Dever jurídico (03A)	Humanismo Cívico
	Construção do espaço público (03B)	
Cidadania como conhecimento (04)	-	-
Zona de confluência entre direito e dever (05)	-	-
Cidadania como Identidade Nacional (06)	-	Nacionalismo e Positivismo Histórico
Cidadania relacionada à democracia (07)	-	Lefort, Touraine
Em branco (08)	-	-
Outro (tautológico, induzido, sentido não-interpretado) (09)	-	-

FONTE: Autor

NOTA: Os números entre parênteses serão os números identificadores das categorias de análise Cidadania (CAC) em sua utilização no trabalho.

As categorias de análise da tabela 20 são estruturadas a partir da discussão teórica feita sobre o termo 'cidadania' durante o capítulo 01 desse trabalho e nas respostas oferecidas pelos alunos e professores. Estas teorias não deram conta da totalidade das respostas, por isso algumas categorias foram criadas em contraposição da leitura dados, de acordo com os preceitos da grounded Theory. Seu objetivo não é reduzir as possibilidades de percepção das respostas oferecidas pelos alunos, mas possibilitar uma leitura estruturada e sistematizada da respostas.

3.2 PROFESSORES: HISTÓRIA E CIDADANIA

3.2.1. Quem são os professores da rede municipal de ensino de Araucária?

O primeiro ponto, interessante e fundamental, a destacar em relação aos professores de História de Araucária é que todos os professores que responderam os questionários são atualmente professores da rede pública e somente da rede pública. Alguns, além de lecionar para 5ª a 8ª séries também lecionam na 1ª a 4ª e outros para o segundo grau. No grupo de amostra limitado da pesquisa apenas a professora da escola Capão Verde e o professor da escola Terra Fértil lecionam para o segundo grau além da 5ª e 8ª séries. Ambos desempenham essa função na cidade de Curitiba em colégios públicos.

Outro fato interessante é que nenhum dos professores da pesquisa reduzida reside em Araucária. Com exceção do professor da escola Arvoredo, que mora na cidade da Lapa, os demais moram todos em Curitiba. Além disso, a professora da escola Capão Verde e o professor da escola Terra Fértil são formados em Filosofia, e somente a professora da escola Capão Verde não tem graduação específica em História. Todos os professores já cursaram pós-graduação *lato sensu* (especialização) e, além disso, a professora da Escola Capão Verde já cursou o mestrado.

Do grupo ampliado que entregou o questionário existem professores que lecionam desde 1979 (27 anos) até professores que começaram a lecionar em 1997 (9 anos). No grupo reduzido os professores indicaram como o início de carreira: [Professora Capão Verde] 1984 (22 anos) “(...) estou na rede de Araucária a 16 anos e meio (...)”; [Professor Capão Verde] 1988 (18 anos) “(...) eu trabalho como professor em Araucária desde 1992 (...)”; [Professor Arvoredo] 1997 (9 anos); [Professor Riacho Claro] 1988 (18 anos) “15 anos trabalhando na escola Riacho Claro (...)”; e [Professor Terra Fértil] 1985 (21 anos). Observe que alguns não começaram a carreira na rede municipal de Araucária, mas se estabilizaram lá. O que demonstra condições de trabalho que atraem professores e os mantêm.

Os professores entrevistados demonstraram ter sua profissão com identidade. Todos, logo na apresentação da entrevista, identificaram-se como professores, observe que

apenas o professor da escola Arvoredo não cita a palavra professor antes de seu próprio nome.

Observe-se:

[Professora Capão Verde] Eu sou a professora Fulana de tal (...) sou professora de História, esse ano sou professora das 5ª e 7ª séries (...).(Entrevista)

[Professor Capão Verde] Eu sou o professor Fulano de tal, eu trabalho como professor em Araucária (...) (Entrevista)

[Professor Arvoredo] Meu nome é Fulano de tal, sou professor de História, trabalho na escola Arvoredo, pela prefeitura municipal da Araucária, periferia (...) (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] Bem, professor Fulano de tal, da rede municipal de Araucária(...) (Entrevista)

[Professor Terra Fértil] Eu sou o professor Fulano de tal, trabalho História (...) (Entrevista)

Essa identidade com a profissão assume feições quase absolutas, dois professores relataram não conseguir se identificar senão como professores. Além disso, opinaram sobre a opção pelo ensino público e sobre a escolha da profissão de professor como central nas suas vidas.

[Professor Terra Fértil] (...) na verdade eu sempre trabalhei como professor, como carteira registrada eu tive 30 dias na gerência de um shopping e não gostei. Realmente a única coisa que eu fiz e sei fazer na vida é dar aula. E a opção foi por dar aula de História, tanto que o primeiro curso que foi de Filosofia, e dentro da Filosofia eu descobri que o gosto, a liga, era com a História, daí eu fiz a complementação na Federal do curso de História, que era a paixão de dar aula que sempre foi um desafio. E eu, hoje, fiz uma opção pelo serviço público, trabalho na escola pública, tentar fazer um trabalho melhor, resgatar o que muito se tem criticado da deficiência da escola pública, mas muita gente tem fugido do compromisso de ir até a sala de aula, de ficar lá dando a cara para bater. Em todo o meu trabalho eu nunca quis sair da sala de aula, mesmo nas militâncias porque eu vejo que é no chão que a gente vai resgatar. Não adianta a gente falar, fazer discurso e depois largar a sala de aula. Vai-se continuar fazendo a crítica de que o ensino público é ruim que decaído, mas não se compromete e não vai atrás. (Entrevista)

[Professor Capão Verde] (...) É uma marca minha eu ser professor, eu me vejo como professor. Tanto é que eu invisto nessa formação para mim. Fui durante um bom tempo sindicalista, mas não investi em ser sindicalista. Participo de muitas atividades políticas, mas não invisto em ser político. Eu, pessoalmente invisto em ser professor. Refletir sobre a prática, estudar sobre a prática e sempre estive presente, até nas atividades sindicais e políticas essa questão tem sido a questão central. (Entrevista)

As condições de trabalho em Araucária não são as condições ideais, entretanto,

parecem ser melhores que em outras instituições. O salário é um ponto importante, inclusive apontado pelos professores, mas não é o único:

[Professor Terra Fértil] Araucária foi o local onde eu tive o maior crescimento e as melhores condições de trabalho. Primeiro porque nas redondezas é o local onde se apresenta o melhor salário, mas não só salário (...). (Entrevista)

Entre as outras condições que formam uma estrutura de condições de trabalho melhor, a primeira, já citada anteriormente, é a chamada hora-atividade unificada. Nela, além de desenvolver atividades na própria escola, os professores de diferentes escolas puderam se reunir para discutir o ensino de História e trocar experiências, além de terem atividades de assessoramento. Todos os professores apontaram tal melhoria nas condições de trabalho como fundamental:

[Professor Riacho Claro] (...) a hora atividade em Araucária ela se divide em dois momentos. Um momento na escola, aonde nós desenvolvemos os nossos trabalhos como preparar aula, elaborar o material que vai ser usado nessa aula e claro a correção daquilo que foi aplicado aos alunos. O outro momento é quando nós nos reunimos com todos os professores para troca de experiências, relatos ou quando vem à visita de uma pessoa para ou para fazer uma fala sobre o ensino de História, ou falar de algum conteúdo específico da área de História. (...).(Entrevista)

[Professor Capão Verde] (...) nós temos a hora-atividade unificada e daí você tem todas as discussões em torno do ensino de história (...) Então, penso eu que seja o diferencial para uma escola pública e estatal. (Entrevista)

[Professora Capão Verde] (...) na hora atividade unificada você tem condições de se reunir com seus colegas, trocar idéias, além dos assessoramentos que a gente tem tido nos últimos anos, ligados a UFPR (...) (Entrevista)

[Professor Arvoredo] (...) a questão da hora-atividade possibilitou também um trabalho mais efetivo e tal. (...) O assessoramento tem sido bom (...) (Entrevista)

[Professor Terra Fértil] (...) na hora atividade, como é organizada em Araucária, você tem a possibilidade dos cursos. E ao longo desse 16 anos ministrando aulas em Araucária foram várias pessoas, de diferentes segmentos, ligados à História e também não ligados, que estiveram com a gente discutindo, debatendo, aprofundando, apresentando cursos e idéias. Realmente, em termos profissionais e pessoais aqui na rede foi onde eu tive o maior crescimento. (Entrevista)

De um lado, a prefeitura municipal não obriga à participação dos professores nesse tipo de atividade, o que demonstra o interesse pela atividade de parte dos professores.

[Professora Capão Verde] (...) porque querendo ou não a prefeitura de Araucária dá uma

certa liberdade para os professores nesse sentido. Ela não obriga as pessoas a participar da hora atividade unificada nas reuniões. Então, se por um lado isso pode ser um problema, por outro é um sinal de que quem realmente participa é porque está realmente interessado e querendo desenvolver as questões. (Entrevista)

Por outro lado, apesar do interesse pessoal são oferecidos incentivos econômicos pela capacitação dos professores, conquistados a partir das atividades de assessoramento. Mesmo assim, parte dos professores de História de Araucária não participa de tais atividades. Inclusive alguns abrem mão da hora-atividade unificada para suprir necessidades individuais.

[Professor Arvoredo] Embora, se for pegar em números absolutos, esse assessoramento tem ajudado a minoria, não é a maioria dos professores. Você veja que não é a maioria que vai e participa. E tem uns que vão lá de vez em quando. (Entrevista)

Os prováveis motivos dessa falta de participação foram levantados por um dos professores entrevistados:

[Professor Arvoredo] (...) o professor vai lá e escuta coisa que não quer ouvir. Às vezes é preciso falar coisas para os outros que eles não querem ouvir, não é verdade. Há necessidade de diálogo, mas não é o caso porque tem professores que não suportam certas coisas. Eu, por exemplo, era um cara contrário a essa história de História temática, agora não sou mais. Eu vi que tem possibilidades e, enfim, eu vi que é em certos aspectos viável. E tem gente que fala lá: 'ah! Isso não pode, isso é impossível, etc. e tal'! (...) Como é que você vai mudar a cabeça de uma pessoa que trabalha assim, há dez anos ou mais até? É complicado! (Entrevista)

Outros motivos apontados poderiam ser a falta de esclarecimento das atividades.

[Professor Arvoredo] (... relutante...) Eu acho que deveria ser esclarecido melhor. Eu mesmo fui entender certas coisas depois de um tempão, porque a o pessoal, mesmo quem faz assessoramento, vai falar para alguém que já está acostumado com esse tipo de coisa, de participar. Por exemplo, falar em currículo Lattes é falar para quem já conhece, mas muitos não sabem nem o que é isso e tem vergonha de perguntar (...) (Entrevista).

Nas atividades de assessoramento foram demarcadas conquistas dos professores em relação as discussões curriculares e ao estabelecimento de objetivos para o ensino.

[Professor Capão Verde] Ser professor de História na rede municipal de Araucária hoje é ter uma certa responsabilidade com toda uma caminhada que já foi feita em Araucária no ensino de História. E eu tive o privilégio de assumir o meu primeiro padrão em Araucária em 1992, exatamente no ano que estava sendo discutido uma reforma curricular e a gente participou ativamente desses debates, desses estudos, dessas discussões. E isso foi importantíssimo (...). Então, essa dimensão de discutir currículo, de incorporar todas as variáveis que existem, toda a dinamicidade que existe nessa questão curricular foi um privilégio ter podido participar. Já foram quatro discussões, praticamente

de quatro em quatro anos volta ao centro das questões essa questão curricular e daí você começa a entender mais profundamente a disciplina, o campo da disciplina, a situar, ter clareza, de onde se situa o ensino de História. E automaticamente você ter uma clareza maior do seu trabalho em sala de aula. Questionar o seu trabalho em sala de aula, se você realmente está atingindo os objetivos dessa disciplina em específico e do que ela pode contribuir na formação do aluno. (Entrevista)

[Professor Terra Fértil] Ah... sem dúvida! O grupo é excelente! Até porque a gente se identificou com alguns pela maneira de pensar. Quando eu comecei a professora da Escola Capão Verde era coordenadora, depois saiu, a gente já se conhecia do Estado, ela me chamou. E o debate, a proposta de se criar um novo material, de fugir daquela questão didática de criar um novo método e buscar uma coisa diferente para as crianças e para nós mesmos, buscar cursos, propor fazer uma discussão, e discutir currículo, discutir as idéias, planejamento, isso você vai aprendendo, você vai compreendendo a educação de uma forma mais ampla, mais completa e daí você começa a entender determinadas complexidades que se você se fecha no dia-a-dia da sala de aula você se bitola e nem percebe que você, que as crianças estão saturadas daquele seu jeito. (Entrevista)

Apesar dessas dificuldades de assimilação do corpo docente total da rede municipal, formou-se um grupo de professores envolvidos em pesquisas sobre o ensino de História. Inclusive alguns professores já se identificam enquanto sujeitos de um coletivo:

[Professora Capão Verde] (...) o que eu gostaria de falar é que eu faço parte desse grupo de História desde 1990 na verdade, e que essa participação no grupo sempre foi muito importante para mim porque é uma oportunidade que a gente tem de aprender, trocar idéias e eu diria assim, que seria isso. (Entrevista)

[Professora Capão Verde] (...) eu vejo assim, para mim o grupo é uma referência muito importante. Eu acho que sem esse grupo eu não conseguiria ter sobrevivido tantos anos em Araucária e ter aprendido muito, embora eu reconheça que ainda tenha muito a aprender ainda, a gente sempre está num eterno aprendizado, mas para mim o grupo tem sido uma referência importantíssima. (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] São fundamentais esses encontros. Porque na troca de experiências você consegue aprimorar o seu trabalho. Porque muitas vezes você tem uma boa idéia e essa idéia pode ser melhorada com o grupo. (Entrevista)

Além da questão do grupo, outras condições de trabalho parecem auxiliar os professores a organizar novas perspectivas de ensino. Um dos professores de escolas rurais aponta para o comportamento e disciplina dos alunos:

[Professor Terra Fértil] (...) a escola rural Terra Fértil, onde as crianças, elas te ouvem mais, elas... dá para você discutir mais o assunto, conversar mais com elas do que se preocupar em pedir para que elas tenham – o que a gente chama de, entre aspas – “disciplina nos estudos”, pelo jeito elas já te escutam, são mais disciplinadas a gente diz. (Entrevista)

Também se aponta para a boa estrutura das escolas, aparelhagem e estrutura física.

[Professor Riacho Claro] A situação do trabalho em Araucária é uma situação boa em função de que o município propicia a ter certos recursos. Por exemplo, na escola que é a Riacho Claro, nós temos uma sala de informática, nós temos DVD, vídeo, retro-projetor, além claro do que outra qualquer escola tem, giz e o quadro. Também contamos com o uso do livro didático e outros materiais de apoio que quando a mantenedora não fornece aí a escola providencia. (Entrevista)

[Professor Arvoredo] (...) você veja, aqui tem laboratório de informática (...) biblioteca e tal. Então o colégio tem uma estrutura um pouquinho melhor. (Entrevista)

Mas essa avaliação não é unânime e as condições das escolas não são as ideais.

Ainda existem problemas a serem resolvidos.

[Professora Capão Verde] Eu acho que as condições de trabalho, assim, eu acho que deveríamos ter mais um pedagogo. Porque apenas uma pedagoga para 5^a a 8^a série, acaba! Ela faz tudo que ela pode, mas acaba sendo assim: uma apagadora de incêndio. Então eu acredito que mais uma pedagoga daria um suporte maior à questão pedagógica mesmo (...). Eu acredito que consigo ver nesse momento alguma coisa na questão da biblioteca também, a escola tem uma biblioteca, que funciona, mas, como rede municipal, eu acho que deveríamos ter uma assistência mais dirigida também, nas bibliotecas escolares que eu acredito que também deixam um pouco a desejar. (Entrevista)

Em resumo, em comparação com as demais instituições de ensino, os professores apontam a rede municipal de Araucária como o local onde se oferecem melhores condições de trabalho.

[Professora Capão Verde] É, eu diria que em comparação com o estado, as condições de trabalho na rede municipal elas são muito melhores (...) (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] Eu acho que é complicado eu comparar com outros espaços, tendo em vista que eu só trabalho no município. Mas, de conversa com outros colegas, eu percebo, por exemplo, que em outras redes esse trabalho não surte uma modificação, podemos dizer assim, dentro da sala de aula. O professor continua sendo aquele professor que só passa conteúdo. Ele não traz uma nova metodologia para se trabalhar determinados conteúdos. (...) Eu acho que é uma coisa chamada: formação continuada. O pessoal de História, desde 1991, vem buscando renovar, sair daquela história dita tradicional (metódica) para algo novo. Claro que o grupo, entre oscilações, avançou e recuou em alguns momentos. Mas isso é normal em toda a caminhada em que se busca a melhoria da qualidade do trabalho do professor de História no município de Araucária. É claro que nós sabemos que nem todos os professores do município participam desse grupo, mas os que participam tem um papel fundamental na busca da qualidade do ensino de História no município de Araucária. (Entrevista)

[Professor Capão Verde] Eu trabalhava em escola privada e usava apostila, apostila dessas famosas aí. A diferença é muito grande em termos de encaminhamento

metodológico, concepção de educação e tudo. Tanto é que eu me identifiquei com todo esse processo de discussão em Araucária e acabei fazendo concurso para mais um padrão e hoje eu me dedico totalmente a Araucária. Então isso faz com que hoje eu não tenha dados de comparação. Eu posso comparar com o que os meus filhos estudam na escola privada. Há avanços também na questão da metodologia do ensino, enfim, são todas essas questões que permeiam as discussões das ciências. Da ciência, não como um cientificismo, naquela visão positivista que influenciou muito a educação no Brasil, tem avançado muito. Essas discussões também estão presentes em outros ambientes. Mas a gente em Araucária tem uma presença mais forte devido a esse processo. (...) Eu trabalhei um tempo, durante um ano, um ano e meio, no Estado, mas no Estado você não tem nenhum tipo de guarida, nenhum tipo de apoio para fazer esse tipo de discussões. Você simplesmente vai dar conta de sua sala de aula e vai embora da escola e nada mais ocorre. Enquanto que em Araucária não, a gente tem toda uma discussão em torno, que vai para além da sala de aula. (Entrevista)

Enfim, observe-se que as condições de trabalho facilitaram para que os professores questionassem a própria condição do ensino de História na escola.

3.2.2 Para que serve o ensino de História na Escola?

Os professores de História de Araucária encontram-se, assim como todos os professores das escolas, num momento histórico de reflexão. A Escola não é mais a única responsável pela transmissão do conhecimento, principalmente pela evolução das tecnologias de informação (Mídia, Internet, etc.). Alguns ainda acreditam na função da escola para o conhecimento. O professor da escola Terra Fértil projeta a questão da universalidade do ensino:

[Professor Terra Fértil] Olha, a escola, eu acho que, em todas as sociedades, ela sempre foi fundamental. Tanto que vindo na História eu acho que a instituição que mais está arraigada às pessoas desde o nascimento, porque quando as crianças já nascem o pensamento dos pais e do próprio Estado é: ‘Eu vou conseguir colocar todos na escola?’ ‘Eu quero colocar na escola para dar uma formação de qualidade para formar melhor o meu filho, o cidadão no caso do Estado, para que eu tenha um cidadão melhor’. Então ela é a essência de nossa sociedade e, acredito eu, de todas ao longo da História. (Entrevista)

A professora da escola Capão Verde e o professor da escola Riacho Claro enxergam a escola como um espaço de reflexão e interpretação da grande quantidade de informações recebida pelos alunos:

[Professora Capão Verde] (...) a escola é importante no sentido de tentar fazer uma reflexão sobre tudo o que está acontecendo por aí e porque a gente vê que os alunos trazem

informações, informações da mídia, informações da sua igreja, do seu bairro, do seu amigo, das pessoas com quem eles convivem, mas a escola tem, vamos dizer assim, não deveria ser o único espaço, mas acaba sendo quase que o único espaço que eles podem refletir um pouco a respeito dessas questões (...) (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] Bem, são duas perguntas. Primeiro da escola. Eu vejo que a escola, hoje, ela é super importante porque é o único lugar em que o aluno vai encontrar para buscar o saber, buscar o conhecimento. E buscar o conhecimento é o que? É o aluno conseguir transformar essa série de informações que a nossa sociedade passa para ele no seu dia-a-dia e que a escola consegue mediar essa informação e transformá-la em conhecimento. (Entrevista)

Enquanto os demais professores visualizam o papel ideal da escola, o professor da escola Arvoredo é mais cético, fazendo dura crítica à efetividade do papel desempenhado pela escola na questão do conhecimento.

[Professor Arvoredo] (...) o conhecimento, parece que, para mim, se aprende muito mais fora que dentro da escola. Eu conheço alunos que sabem bem o inglês, sabem bem pra caramba, mas não aprenderam na escola. Os que conhecem bem História, mas que não aprenderam na escola, a escola nesse aspecto, ela não tem correspondido. (Entrevista)

Observe-se que os professores demonstram ter um propósito ideal para escola e ao mesmo tempo, conseguem fazer uma análise crítica da realidade vivida. Por isso, há uma reflexão sobre a necessidade de mudanças, tanto nos objetivos quanto nas práticas do ensino de História. Outra orientação sobre os objetivos da escola é criticada pelo professor da escola Riacho Claro. Para ele existe certo tipo de educação, principalmente comportamental, que não deveria ser o papel da escola e sim da família, que não vem sendo desempenhado e acaba acumulando-se para a escola.

[Professor Riacho Claro] Bem, esse lado da educação, é porque simplesmente nós temos visto na nossa sociedade a família repassar responsabilidades para a escola. Como sendo a escola que deve dar aquela educação básica que nós esperamos que a família faça, que é: o respeito ao próximo, a obediência, não a obediência severa as leis, mas a obediência de convívio social, onde ele saiba respeitar o espaço do outro, saber respeitar a opinião do outro. Então, eu tenho percebido que nessa trajetória os alunos estão perdendo esse ponto que é a família. Então eles jogam isso para a escola, como se a escola tivesse que trabalhar esses valores, seria da família. (Entrevista)

Observar a realidade e orientar-se para a vida parece ser o objetivo do ensino de História defendido pelos professores de Araucária:

[Professora Capão Verde] (...) eles tem um conhecimento mais fragmentado e a escola

teria como objetivo, no caso do ensino de História, fazer com que eles pensem e repensem um pouco mais essa realidade na qual eles vivem (...) (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] (...) o que eu percebo é que muitas vezes os alunos não vêem a História como algo presente. Eles vêem a História como algo distante deles. Só que, eu também tenho percebido que alguns alunos já começam a ter uma visão diferente da História como se fosse algo desvinculado deles, por quê? Porque eu tento desenvolver um trabalho aonde o aluno tenta resgatar a sua, não sei se o termo é esse, a sua origem, o seu papel, o papel de sua família, na construção daquela sociedade. E quando você faz esse tipo de trabalho, você consegue relacionar o passado com o presente. E aí o aluno começa a ver a História com outros olhos. Não mais como aquela coisa distante, mas como aquela coisa em que ele faz parte da História. Daí ele passa a ver a História como algo importante na vida dele. Porque ele passa a ver que se ele não tiver uma história, e se ele não valorizar essa história, ele também não está se valorizando. E valorizar-se, é valorizar-se como um cidadão, como pessoa. (Entrevista)

[Professor Terra Fértil] (...) vai ajudá-la a refletir seu próprio mundo, a sua própria história, e pode apontar, abrir caminhos para que ela possa construir uma sociedade da forma como ela vê, mas não de uma coisa só voltada para si. Mas que ela entenda que dá para construir uma sociedade onde seja coletivo, onde as pessoas possam participar, onde as pessoas possam trocar idéias, onde as pessoas possam pensar diferente, pensar igual, propor caminhos diferentes, que às vezes a gente pode discordar, mas que às vezes a gente pode melhorar. A História vai ajudar essa compreensão do mundo, essa visão de mundo. Primeiro que ele é um ser histórico e sentir-se histórico e a partir daí ele vai perceber que ele pode interferir por essa consciência e aí propor. (Entrevista)

O objetivo, portanto, do ensino de História precisa estar pautado na reflexão que não fique apenas no presente, a preocupação com a falta de orientação do presente pelo passado é algo presente nas reflexões dos professores:

[Professora Capão Verde] (...) porque o que eu tenho percebido é que os alunos pensam muito no imediato, eles pensam muito no presente, ano após ano tem mais essa dificuldade. Eles têm dificuldade em projetar o futuro e não pensam nas questões do passado para entender o que está acontecendo. O ensino de História é muito importante nesse sentido. (...) o presentismo é tão grande, é dada uma importância tão grande as questões do presente, ao consumismo, ao viver aqui e agora, e não se faz projeção para o futuro (...) para mim seria o real objetivo do ensino de História, que eles adquiram essa consciência histórica, de se orientar aí, não vou dizer de se orientar pelo passado, mas de tentar entender o porquê que a gente vive esse presente e tentar projetar um futuro mais humano, mais solidário. (Entrevista)

Isso não significa, no entanto, que a História não possa trabalhar com questões do presente. Entretanto, o que a diferencia das demais áreas do conhecimento é exatamente o seu lidar com o passado.

[Professor Riacho Claro] (...) se você levar o seu aluno a entender que o presente está

relacionado com o passado, e vice-versa, que as coisas que acontecem nesse exato momento, não são uma coisa assim evolucionista, mas aconteceu porque vários fatores ocorreram posteriormente que levaram a esse acontecimento presente. (...) para se trabalhar essa relação presente passado, você não pode ficar fechado só na História. Você tem que ir para outras ciências: Antropologia, Geografia, a matéria de Ciências, no caso a Biologia, a Geologia, porque certas coisas a História, só por si, não explica. Mas se você se apropriar do conhecimento de outras disciplinas você vai fazer com que seu aluno entenda o porquê de determinadas coisas, ou o porquê de determinados conteúdos, mas sem se preocupar com aquela história de 'eu tenho que vencer o conteúdo'. (Entrevista)

O professor da escola Arvoredo enxerga, além da questão da orientação para os problemas da vida, outras questões interessantes como o desvelamento do mundo e o desenvolvimento humano pela obtenção de conhecimentos.

[Professor Arvoredo] (...) o objetivo principal da História, a essência da História se encontra aí, se a gente for analisar bem imagine o mundo se não tivesse guerra e fomes? Até esses tempos eu estava conversando com um colega como a realidade é contraditória, pois dentro dessa contradição existe a realidade, e vai ser sempre essa desgraça toda, é fome, é isso, é aquilo, senão não é a realidade. Não consigo imaginar a realidade assim perfeitinha. (...) dá para você fazer uma leitura do mundo. Ontem eu estava assistindo o filme: 'Conde de Monte Cristo', um filmaço! Se você não conhece nada de História não faz sentido nenhum filme (...) Tem a questão cultural também! Eu acho que... é gostoso saber mais do que os outros! (...) sejamos honestos, é bom você saber mais que os outros! (...) tem uma questão de poder também, nós temos que ter em mente que as elites têm aproveitado exatamente essa questão de saber mais que os outros, para se promover e se manter no poder. (Entrevista)

O desenvolvimento ético é a questão principal apontada pelo professor da Escola Capão Verde. Para ele esse seria o objetivo ideal do ensino.

[Professor Capão Verde] (...) o professor de História e o ensino de história tinham que ter clareza de incluir, na sua seleção de conteúdos, na forma de organizar metodologicamente suas aulas, a questão ética. Esta deveria estar no centro das discussões, porque é premente na sociedade hoje. (...) Quem tem que ter essa sensibilidade, essa clareza, é o professor, é a organização municipal, enfim, é a escola (...) ter essa sensibilidade que é fundamental. Tem épocas que, por exemplo, nós, a geração que combateu a ditadura, continuamos muito tempo depois de derrubar a ditadura trabalhando tal questão como central para os nossos encaminhamentos dos conteúdos, na escolha dos conteúdos, na seleção, na metodologia, nós continuamos combatendo a ditadura vinte anos depois que ela já acabou. (Entrevista)

Isso não significa que o ensino precisa destacar os pontos negativos da sociedade, é preciso mostrar ao aluno sua potencialidade na transformação do mundo, nas palavras do professor da escola Arvoredo:

[Professor Arvoredo] (...) a gente tem que perceber que isso acontece com a mudança,

vamos dizer assim que acontece no momento de restrição, mas o aluno tem que ver que isso não acontece só no momento negativo, tem que ver que acontece também no momento positivo, o que eu percebo é que muitos dos nossos alunos estão vivendo um momento de auto-piedade, constante, coitadinho de mim, não tenho o que fazer, os político são todos assim, a vida sempre foi assim, isso é natural, sempre teve ricos e pobres e por aí vai (...) então tem que ser assim, concordo que tem que ver os reveses, as lutas, mas será que só tem que ver o negativo.

Quando questionado sobre a aplicação dessa perspectiva atualmente, o professor da escola explicou que os objetivos que a escola apresenta na realidade são mais oblíquos, existe um misto de interesses presentes nos objetivos da escola, e nem sempre são interesses compatíveis.

[Professor Capão Verde] Nós temos um misto, tem professores que ainda trabalham pensando em formar para o mercado de trabalho, tem professores que trabalham visando preparar para as avaliações que existem, SAEB, vestibulares, etc. Existem professores preocupados com a formação humana, enfim, (...) isso também está presente em cada professor, cada professor tem momentos que se pergunta, será que eu estou formando para quê na minha disciplina? (...) eu diria que hoje a educação não tem uma clareza, não tem um ponto central que esteja unindo, assim como há um tempo atrás nós tínhamos essa clareza de estar tentando deixar de ser um aparelho ideológico do Estado ditatorial para formar para a democracia. Agora se fala em formar para a cidadania mas que tipo de cidadania? Se questiona o tipo de cidadania? Quem sabe seja esse momento de transição de realmente buscar a formação humana?! Por que formar para a cidadania nos faz perguntar que tipo de cidadania? (Entrevista)

Outra pressão vem de fora da escola, na perspectiva de vencer conteúdos e terminar as matérias que estão presentes no livro didático.

[Professor Riacho Claro] Existe essa pressão porque se criou uma cultura na nossa sociedade que é a cultura do 'você tem um livro didático, e daí você não pode resumir o conteúdo do livro didático, nós pagamos o livro, e é para você usar todo o livro' e automaticamente você usando todo o livro você vai estar se utilizando de todo o conhecimento pré-estabelecido. (Entrevista)

Por isso, a falta de orientação do ensino de História acaba tirando a possibilidade de uma mudança de objetivos. Enquanto se tenta inserir conteúdos relacionados aos direitos humanos e a cidadania através de projetos se esquece que o ensino de História que poderia oferecer tal perspectiva está amarrado a pressões relacionados a conteúdos vazios ou ideológicos. Para o professor da escola Capão verde, algumas propostas de atividades e projetos transversais acabam tentando suprir uma deficiência de orientação do próprio ensino.

A falta de discussão sobre os objetivos da escola acabaria acarretando desvios de função.

[Professor Capão Verde] (...) muitas vezes são questões prementes, se fazem necessárias, hoje aqueles que buscam a escola, eles têm necessidade que sejam trabalhados conteúdos, conteúdos práticos, sobre a questão de legislação, de respeito, de valores, etc., mas que incorporem a prática, como questões de ética, etc. Só que como os conteúdos, como as disciplinas, como a escola está organizada na sua organização curricular ela não dá conta. E é necessária a criação de projetos de atividades transversais, o que deveria ser central acaba tendo que aparecer na periferia. (...) Porque se há a necessidade de colocá-lo transversalmente é porque ele é necessário, é premente. (...) porque que ele aparece transversalmente, ele aparece transversalmente porque o corpo todo da escola que forma o currículo vivo não tem a clareza disso, não consegue incorporar isso (...) (Entrevista)

Observe-se que os professores entendem que o centro do ensino de História seria a questão dos direitos humanos e da cidadania.

[Professor Riacho Claro] (...) se pegarmos a geografia humana e toda a nossa História, ambas analisam a questão da cidadania. (...) Porque, queira ou não queira, toda a nossa base jurídica, ela se baseou, se pautou, numa legislação que foram construídas pelos mesopotamios, pelos gregos, pelos romanos, então tem muita afinidade com a História. (Entrevista)

Aliás, isso se reflete na sua visão do papel da História para Educação para a cidadania. Observem-se as respostas dadas nos questionários sobre quais disciplinas deveriam ensinar a questão da cidadania na escola:

[Professora Capão Verde] Acredito que todos contribuem. Mas a disciplina de História precisa mostrar e refletir sobre a cidadania como uma conquista construída e reconstruída constantemente. (Questionário)

[Professor Capão Verde] A língua pátria, a matemática, as ciências físicas e biológicas, as artes e a História. Cada uma tem um grau importância alguns sendo como base e outras articulando mais o pensamento e os conceitos que formam para a cidadania. (Questionário)

[Professor Arvoredo] Todas. (Questionário)

[Professor Riacho Claro] História e Geografia. (Questionário)

[Professor Terra Fértil] História, filosofia. (Questionário)

Se nem todos apontam para a História como a matéria especialmente relacionada à educação para cidadania, nenhum deles nega tal objetivo. Entretanto, tal objetivo é compartilhado com outras disciplinas e, inclusive, com outros momentos na educação. O

ensino de direitos humanos e cidadania não é algo restrito a disciplina História e nem ao 4º Ciclo do Ensino Fundamental.

[Professora Capão Verde] (...) Pode-se e devem-se ensinar princípios jurídicos para os alunos. A partir de (...) 10 anos já existem possibilidades. (...) História é uma disciplina interessante, língua portuguesa também poderia. Eu acredito que as duas disciplinas poderiam dar conta disso. (Entrevista)

[Professor Capão Verde] (...) são conteúdos que a criança desde que vai para creche ela precisa, ela se socializa, ela tem necessidade. Porque qual é o grande debate hoje em dia em torno da educação? Se uma criança de 0 a 6 anos tem hoje direitos a recurso de Fundeb, ou seja, se ela é cidadã ou não, se ela tem esse direito.

[Professor Arvoredo] (...) isso dá para se ensinar desde a educação infantil (...) a partir de atividades, até porque a criança de 0 à 6 anos é muito egocêntrica, ela vive muito no mundinho dela. Eu já vi atividades que eram realizadas numa escola com crianças de 0 à 6 anos que tratavam dessa questão mesmo. (...) Em todas as disciplinas. (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] (...) você pode falar de noções, enfatize-se noções, de Direito, desde o pré-escolar. (...) A linguagem é uma barreira, mas não é uma barreira que não possa ser ultrapassada. Se você quer ensinar algo, você vai usar de uma metodologia. O professor pode, ao invés de usar aquela palavra em latim, que é muito usado no jurídico, ele pode usar uma palavra que faça parte do linguajar do aluno e que tenha o mesmo significado.

[Professor Terra Fértil] (...) desde que a criança começa a ser alfabetizada, aliás, essa educação começa em casa, não há necessidade de uma disciplina específica. (...) quando uma sociedade põe a sua criança na escola e dá acompanhamento e quer que ela forme, já no bojo desse contexto está colocando isso, porque ninguém consegue pensar isolado se não tem o domínio de uma escrita, enfim, no caso a nossa, e o acesso a leitura e a escrita. Para mim esse seria o sexto sentido do ser humano. Não tem como conceber um ser humano sem ter um domínio pleno da escolaridade, do conhecimento, do passado. E aí, afirmo que, não há uma disciplina direta a educação do ser humano com um todo, todas as disciplinas, a escola em si tem que ter no seu currículo, tem que estar lá como uma das metas. Não é uma gavetinha que você vai dizer, agora você coloca. É uma coisa inerente ao ser humano, não tem como fugir.

Reconhecendo a educação para a cidadania como um objetivo presente em toda a escola, e sabendo de seu papel para tal objetivo, falta relacionar a disciplina com a prática de ensino. Em relação a esse desafio, tentando tornar a educação para cidadania como algo presente na vida dos alunos, os professores apontam para uma renovação no conteúdo, seja trazendo para a vida dos alunos, seja tornando-o mais crítico. Observe-se:

[Professora Capão Verde] Confesso que não é mudo fácil. Mas aproveitam-se e criam-se oportunidades. Por exemplo, mostrando: a) que os gregos ‘inventam’ a democracia. Ela não existe desde sempre; b) que os trabalhadores foram conquistando direitos

coletivamente; c) que a rua, a escola, a cidade são públicos e que por mais que queiramos, não somos uma ilha, temos responsabilidades uns com os outros. (Questionário)

[Professor Capão Verde] Levando os alunos a elaborar os conceitos fundamentais, bem como articulando estes conceitos com o mundo em que os alunos vivem. (Questionário)

[Professor Arvoredo] Procurando reconstruir as rupturas que representam ‘uma’ transição entre a servidão e o exercício da cidadania ou vice-versa. (Questionário)

[Professor Riacho Claro] Cidadania só existe na prática, exemplo: respeito às diferenças sociais, econômicas e cultural, diálogo com os alunos. (Questionário)

[Professor Terra Fértil] Garantindo o saber crítico e de qualidade. (Questionário)

E, nesse ponto, os professores demonstram a necessidade de mudanças nos conteúdos e nas práticas de ensino. Portanto, apesar de fundamental, não basta apenas mudar o conteúdo a partir para um viés crítico, é necessário mudar também a forma que esse conteúdo é apresentado ao aluno. A forma com que é ensinado na escola. Nesse sentido, foi interessante a resposta dada pelo professor da Escola Arvoredo. Ele conseguiu visualizar duas questões relacionadas aos direitos humanos e aos alunos, algo que demanda reflexão sobre a realidade local. Entretanto, não descreveu atividades relacionadas ao ensino que pudessem suprir tal questão.

[Professor Arvoredo] Em termos de atividades práticas, o máximo que se pode fazer em termos práticos, é a questão que ocorre quando um aluno desrespeita o outro, que o outro é assim ou assado, que eu sou sempre melhor, e isso tem sido muito cobrado deles. Aqui na nossa região, duas ofensas que eles gostam muito de usar são: ‘você é um deficiente’ e ‘nordestino’. Então o interessante que essa é uma periferia formada por muita gente do nordeste e do norte do Paraná, são retirantes, e se você for pegar o número de alunos de classes especiais é bem maior que das outras cidades, isso porque teve a questão da poluição e o impacto na população. E eles têm essa mania, você tem que ficar o tempo todo pegando no pé deles. Enchendo as paciências deles, ‘você não pode falar isso’, por causa disso, disso e disso... (Entrevista)

Essa transição entre a reflexão sobre a realidade e as possibilidades metodológicas do ensino apontam para metodologias novas, como a utilização de fontes históricas. A metodologia de ensino precisa acompanhar a inovação no campo dos objetivos. Uma proposta apontada pelos professores é o uso de documentos em sala de aula, o que despertaria o espírito investigativo e a capacidade de questionar múltiplas visões da História.

[Professor Riacho Claro] (...) eu acho que os alunos têm que entrar em contato com as fontes, mas não só entrar em contato, têm que tentar desmistificar essas fontes. Eles têm que tentar entender o que estas fontes estão tentando transmitir para ele. Eu dou um exemplo hoje, quando você esteve lá eu te mostrei aquele monte de CDs. Por exemplo, hoje eu estou trabalhando músicas. Músicas do Caetano Veloso, Gilberto Gil, da Beth, do Chico Buarque. Qual é a minha idéia, junto com os alunos mostrar para eles uma outra modalidade que muitas vezes não aparecem no livro didático. Mas que está numa letra musical, está num poema, numa reportagem de revista. Claro que eu tenho, e uma coisa é certa, nós nunca vamos conseguir resgatar a totalidade do passado, porque o passado, ele é resgatado, como diria o Walter Benjamin, em migalhas (...) em pedaços (...) se a gente conseguir resgatar um pedacinho e através desse pedacinho o aluno conseguir ver que esse universo é amplo e que ele tem várias possibilidades para explorar posteriormente por conta própria, sem precisar ter o professor para ser, não sei se o termo apropriado seria esse, o interventor, o tutor, ou aquele para contar que você está indo para o caminho errado, esse é o papel do professor quando o aluno se torna um pesquisador, falando 'olha não é esse o caminho', 'revê o que você está pensando', mas claro, sempre respeitando aquele pensamento do aluno, porque como você pega uma migalha às vezes o aluno não tem ainda aquela experiência que o professor tem. (Entrevista)

[Professor Capão Verde] (...) exatamente trabalhando essa relação com a nossa história de hoje, com a nossa vida de hoje, indo ao passado através dos documentos, das evidências do passado para ver como estavam essas relações no passado à luz do que se vive hoje do que se busca hoje, das situações que estamos hoje. E aí o ensino de História está buscando, está tateando metodologias, buscando formas, buscando se entender novamente nesse mundo em que se faz necessário muito mais uma clareza de consciência, uma clareza de pensamento sobre o mundo o mundo em que vivemos, sobre a realidade que estamos inseridos para que você possa tomar decisões, encaminhar questões, enfim, buscar uma vida cidadã, (...) porque a cidadania é uma coisa que você não conquista e pronto, cidadania você conquista constantemente e para você se manter na condição de cidadão, constantemente você precisa estar preparado, não seria nem teoricamente nem intelectualmente, seria algo mais ligado a idéia de estrutura de pensamento. E a História auxilia porque ela trabalha as questões no tempo e no espaço, ela não trabalha apenas no espaço, ela não trabalha as questões de uma forma alienada, ela trabalha sempre no tempo e no espaço, passado, presente, relações entre passado e presente, por isso ela é uma disciplina que está buscando novamente ser uma disciplina fundamentada na realidade, com um chão (...) consciência em você ter clareza de pensamento sobre as coisas ela se faz num dado lugar, num dado momento, numa dada situação na realidade, nas condições materiais. (Entrevista)

Por fim, é interessante notar que o professor da Escola Riacho Claro ainda destaca algo importante. A própria postura do professor em relação ao aluno, influencia a forma de se ensinar à cidadania. Não há como ensinar cidadania sendo um professor autoritário.

[Professor Riacho Claro] (...) a postura do professor, não adianta falar em cidadania se eu não tenha a prática de cidadania, se eu não respeito o meu aluno como cidadão, esse é o primeiro ponto. O segundo ponto é eu ouvir o meu aluno, não é porque eu tenho conhecimento, li um monte de livro que os meus alunos não leram, mas ouvir o meu aluno,

escutar o meu aluno. O ato de eu escutar eu estou deixando o meu aluno também ser um cidadão. (Entrevista)

3.2.3. Múltiplas visões de educar para a cidadania

Mas afinal, se os professores acreditam ser o principal objetivo do ensino de História o preparo para a cidadania, qual é o significado dado pelos professores à expressão ‘preparo para o exercício da cidadania’? No questionário os professores apresentaram respostas que foram esclarecidas nas entrevistas e relacionadas às categorias de análise relativas a cidadania. A primeira resposta analisada é da professora da escola capão verde

[Professora Capão Verde] Significa preparar o aluno para compreender as relações construídas historicamente entre o privado e o público. Essa compreensão possibilita ao aluno compreender que ele não é uma ilha, e assim, a importância do seu envolvimento no coletivo da sua comunidade, da sua cidade, país e planeta (Questionário).

Pela resposta oferecida no questionário a professora da escola Capão verde relaciona preparo para o exercício da cidadania com conhecimento (CAC 04)⁴⁵ e com participação social privada e pública (CAC 02/03). Com a resposta do questionário não havia ficado claro se a resposta dada pela professora da escola Capão Verde em relação à espécie de participação que ela busca para o aluno. Por isso, questionou-se na entrevista essa questão.

[Professora Capão Verde] (...) quando eu digo que ‘o homem não é uma ilha’, refiro-me à questão do político, do público e do privado. Porque a partir do momento que eu convivo com outro ser humano eu já tenho que estabelecer algumas normas de convivência (...) por mais que eu não queira, eu não posso ignorar o outro. (...) se a gente não é uma ilha a gente tem que dar importância para as coisas públicas, não que esqueça do privado, mas que se eu for conviver com alguém e for usar o chuveiro com esse alguém eu vou precisar me entender racionalmente com esse alguém sobre esse uso. A mesma coisa os alunos (...) eu tento fazer co quem eles entendam o quanto que o público é importante, mesmo que eles não queiram se envolver em política, porque acham que a política é uma coisa corrupta (...) nós estamos vivendo em sociedades em que precisamos dar importância para as coisas públicas. (Entrevista)

Tendo em vista as explicações da professora foi possível entender que a ênfase

⁴⁵ Categoria de Análise “04” – Vide quadro Tabela 20.

dada é a construção do espaço público (CAC 03B). A professora completa.

[Professora Capão Verde] O público eu entendo (...) que é ligado ao Estado, claro o Estado com instituição para gerenciar essas coisas públicas, mas que nós todos, como cidadãos, também estamos diretamente envolvidos nesse público, nas coisas públicas. (...) Eu não posso deixar de reivindicar melhores condições, (...) deixar de participar por conta que 'Ah! Isso é obrigação do Estado!'. Eu creio que a idéia é um pouco essa, o Estado existe, (...) institucionalmente, para regular, para normatizar as coisas públicas, mas eu como cidadão preciso intervir sempre. Até para entender que o Estado não é uma entidade natural, ele não é uma entidade natural, é uma entidade histórica (...) (Entrevista).

O professor da Escola Capão Verde relaciona cidadania ao conhecimento (CAC 04), ao domínio de conhecimentos sobre legislação, que pode ser interpretado como conscientização sobre a titularidade de direitos (CAC 01D) e a participação política e cultural (CAC 02/03).

[Professor Capão Verde] É ter consciência do mundo em que se vive, dominar o mínimo de legislação concernente às relações sociais, participação política e cultura, para viver com dignidade. (Questionário)

Ao explicar a resposta o professor da escola Capão Verde enfatizou que o preparo para o exercício da cidadania a prática, ao conhecimento posto em prática..

[Professor Capão Verde] É um conhecimento menos teórico, mais prático. Porque para você transitar hoje na sociedade, você precisa (...) ter consciência, ter clareza de como funcionam as relações. E, às vezes, você só tem clareza das relações quando você vivencia as situações. Portanto é muito mais um preparo situacional, mais prático do que teórico. (...) Nesse sentido, a palavra consciência é uma palavra que vai além da consciência da visão psicológica, mas também a palavra consciência vem no sentido de pensamento. (Entrevista)

O professor da Escola Arvoredo também relaciona cidadania à participação social e política (CAC 02/03).

[Professor Arvoredo] Preparo para a participação política efetiva, seja nos seus sindicatos, nas associações de bairro, nas igrejas, nas escolas, etc... (Questionário)

O professor da Escola Riacho Claro relaciona cidadania ao conhecimento (CAC 04), a titularidade de direitos (CAC 01D) e a luta pela sua conquista (CAC 03B).

[Professor Riacho Claro] Que todas as pessoas devem conhecer, as leis do país (Brasil) para poder lutar pelos seus direitos. (Questionário)

Em entrevista o professor da Escola Riacho Claro traz elementos explicativos para

o seu conceito.

[Professor Riacho Claro] (...) muitas vezes o cidadão ele desconhece as leis do país e o fato dele não conhecer as leis do país faz também com que ele também não lute pelos seus direitos. Ele não se organiza. Ele não traça o movimento de chamar o vizinho e falar: ‘olha, aquilo ta errado! Nós temos aqui um Código que nos permite chegar e cobrar do prefeito’. (...) se usando da lei, você coloca em prática a questão política (...). (Entrevista)

O professor da escola Riacho Claro relacionou, durante essa passagem da entrevista, a participação política com a legislação. Portanto, demonstrou um enfoque de defesa das garantias legais como um meio de participação social na política, e para isso seria necessário, ao menos, uma postura de busca pelos direitos.

[Professor Riacho Claro] (...) conhecendo as leis daí você pode brigar para que, enquanto cidadão, a responsabilidade junto às questões econômicas, políticas, sociais, e apontar junto com o poder público, soluções, ou barrar algumas resoluções do poder público (Entrevista).

O professor da Escola Terra Fértil também relaciona cidadania à idéia de conhecimento (CAC 04) e participação na sociedade e no Estado (CAC 02 e 03).

[Professor Terra Fértil] a) Preparar a pessoa para que, de forma consciente, ela atue na sua micro e macro sociedade, conservando e transformando para torná-la melhor para todos. (Questionário)

O quadro abaixo retoma os posicionamentos dos professores.

TABELA 21 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES NOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA QUESTIONÁRIO

Categoria: Professor	Professora Capão Verde	Professor Capão Verde	Professor Arvoredo	Professor Riacho Claro	Professor Terra Fértil	Total
CAC 01D Cidadania como titularidade de Direitos // Direitos em geral		X		X		2
CAC 02/03 Dever não identificado – Confluência Público e Privado		X			X	2
CAC 03B Cidadania dever de participação no Estado // Construção do espaço público	X		X		X	3
CAC 04 Cidadania como conhecimento	X	X		X	X	4

FONTE: Autor

NOTA: Para observar o quadro completo das categorias de análise Vide Tabela 20.

Duas categorias apareceram em quase todas as respostas, as categorias 03 e 04. A categoria que mais apareceu nas respostas é a categoria da cidadania como participação. O espaço de participação, entretanto, varia. Alguns observam uma participação mais ampla, em todos os aspectos da sociedade. Outros restringem a participação ao aspecto político, aqui entendido em sua delimitação ao espaço público relacionado ao Estado. A outra categoria que aparece com frequência é conhecimento. Isso demonstra que os professores entendem que a educação para cidadania está ligada à transformação do conhecimento através da participação. Educar para cidadania é mudar uma forma de conhecer. Combinando as duas categorias de análise pode-se afirmar que **os professores de Araucária que participaram da pesquisa entendem que educar para cidadania é transformar a forma do aluno conhecer sua participação na sociedade, em especial, no espaço público**. Essa última característica pode ser reforçada pela idéia de direitos amplos que aparece nas respostas dos professores das escolas Capão Verde e Riacho Claro.

A visão dos professores de Araucária contribui para a transformação social e para uma educação inovadora. O que cabe refletir aqui são alguns riscos dessa abordagem. Os primeiros podem ser percebidos a partir das ausências nas respostas. E a grande referência ausente nas respostas é a Democracia. Quando questionado nesse sentido um dos professores colocou a questão da esfera da legalidade e fez uma colocação importantíssima:

[Professor Riacho Claro] Eu acho que não é vincular a cidadania a democracia, mas eu acho que vincular cidadania a questão da legislação. Não importa se você está numa democracia, mas se você está num governo que respeite os direitos e deveres do cidadão. Daí você não precisa usar o termo democracia. (...) A legalidade do Estado. Porque a gente tem que analisar quando se usa o termo democracia a que democracia nós estamos se referindo. Se nós pegarmos a História, pegar o Brasil que é um excelente exemplo, usou-se sempre o termo democracia nesse país, justificando que democracia era simplesmente o fato de você eleger alguém. Isso o regime militar fez muito bem.

A referência a democracia não é importante em si mesma. O tema Democracia no Brasil traz uma carga histórica muito forte e recente. Assim como a cidadania o termo democracia foi usado de forma contraposta ao seu sentido proveniente de uma cultura clássica européia. No regime militar se falava na democracia como a possibilidade de votar em seus representantes, o que inclusive acontecia no período da ditadura. A questão era saber qual

âmbito de representação. Além disso, a ditadura foi mais sentida na prática pela restrição de direitos civis. Ora, aqui se encontra um risco da classificação de Marshall. Uma democracia poderia ser definida somente a partir de direitos políticos? A própria divisão em esferas de direitos abre um precedente absoluto para regimes totalitários. Democracia ocorre na prática, sem divisões nem classificações de direitos. Essa reflexão sobre o regime político e a sua historicidade podem auxiliar na construção de novos conceitos de cidadania e levar a participação crítica na sociedade. Algo que os professores de Araucária estão desenvolvendo em grupo. O que falta, entretanto, é um nome para essa existência de direitos na prática e sem classificações. Para Touraine tal nome pode ser Democracia. Democracia num sentido amplo e que abarca todas as esferas dos direitos. A defesa desse conceito pode ser uma luta contra os retrocessos na esfera dos direitos humanos.

Outro risco a ser pensado é em relação a questão da conscientização. Para Paulo Freire conscientização não é imposição é diálogo (Cf. FREIRE, 1987, passim). Por isso, é importante evitar um posicionamento reducionista de conscientização. Ouvir o aluno e dialogar com ele é essencial na construção da cidadania num espaço democrático.

A percepção do conceito de cidadania, além de ser cultural, é histórica. Por isso, o instrumento de pesquisa em forma de questionário apresentado aos professores trazia duas perguntas para que fosse visualizada a questão da historicidade do conceito de cidadania. Na pergunta 2 do questionário foram apresentados trechos de cartas constitucionais antigas da história do Brasil como sugestão para substituir o texto 'preparo para o exercício da cidadania' presente na atual constituição da república. Foram sugeridos os seguintes textos:

(01) “(...) possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação”. Trecho da Constituição da República de 1934.

(02) “(...) desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. Trecho da Constituição da República de 1934.

(03) “(...) promova-lhe a disciplina moral”. Trecho da Constituição da República de 1937.

(04) “(...) prepare o aluno ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. Trecho da Constituição da República de 1937.

(05) “(...) inspire-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Trecho da Constituição da República de 1946.

(06) “(...) inspire-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Trecho da Constituição da República de 1967.

Entretanto, não foi indicado que tais trechos seriam de Constituições antigas. Quase todos os professores negaram a necessidade de mudança, apenas a professora da escola Capão Verde aceitou uma mudança, ainda que relutante. A sua análise foi a mais aprofundada pois tentou analisar o significado das palavras nos textos indicados. Assim, pode-se concluir que o texto “preparo para o exercício da cidadania” é um texto aceito, principalmente pela sua flexibilidade e abrangência.

[Professora Capão Verde] (05) Não trocaria pelos itens 01, 04 e 06, pois parecem um tanto ‘totalitários’ ao reduzirem a cidadania à nação. Ela tem uma vocação planetária. Não trocaria pelo item 02, pois também o considero reducionista, ‘num espírito brasileiro’ evoca o nacionalismo. Não trocaria pelo item 03, pois cidadania é mais ampla que a moral. Ousaria trocar pelo item 05, pois se coadunam com a busca humana para a construção de relações mais equilibradas, redistribuição de renda. (Questionário)

[Professor Capão Verde] Não trocaria, pois o preparo para o exercício da cidadania é mais abrangente que os propostos, mesmo que esta expressão seja um pouco limitada, pois a educação em si só é um exercício de cidadania. (Questionário)

[Professor Arvoredo] Não, por considerar o texto constitucional mais abrangente e ‘flexível’. (Questionário)

[Professor Riacho Claro] Não, pois a expressão cidadania contempla todas as possibilidades apresentadas na frase. (Questionário)

[Professor Terra Fértil] Todos esses itens limitam a pessoa humana, o texto da constituição amplia o conceito de liberdade e de pessoa. (Questionário)

A pergunta três tentou trazer uma atividade semelhante, dessa vez ao invés de comparar textos constitucionais, tentou-se comparar textos legislativos e resoluções relacionadas ao ensino de História.⁴⁶ Em relação as respostas dadas, a maior referência foi a do PCN, anotado por todos os professores, entretanto não identificado expressamente por nenhum. A segunda referência que mais aparece é a da LDB de 1961, assinaladas em quatro oportunidades. Em seguida aparecem o texto da LDB de 1971 e um texto normativo do Ministério da Educação de 1963, ambas assinaladas em 2 oportunidades.

[Professora Capão Verde] (01) (06) Os dois itens assinalados por abrangerem a

⁴⁶ Vide Anexo 5.

cidadania numa visão mais ampla, entendendo-a como exercício de direitos e deveres, mas superando para amplitudes maiores como solidariedade internacional, preservação e expansão do patrimônio cultural, participação na obra do bem comum e outros. (Questionário)

[Professor Capão Verde] (01) (06) (09) São as alternativas que mais se coadunam com o que conceituo como exercício ou preparo para o exercício da cidadania. (Questionário)

[Professor Arvoredo] (01) (Questionário)

[Professor Riacho Claro] (01) (06) (07) Elas estão próximas do que eu penso sobre cidadania. (Questionário)

[Professor Terra Fértil] (01) (02) (03) (06) (07) (09) (Questionário)

Depois de observar a respostas oferecidas pelos professores no questionário, indagou-se deles a questão da abertura e flexibilidade do termo cidadania, assim como das mudanças de significados da mesma palavra em contextos históricos diferentes. As respostas apontaram que os professores observam e estão atentos às diferenças de significado e a importância disso para se definir os objetivos da escola e do ensino de História. A explicação histórica dada pelos professores é extremamente pertinente e demonstra uma consciência histórica dos docentes desenvolvida em relação a sua situação existencial. Além disso, aparece frequentemente à idéia de observar a vivência cidadã do aluno:

[Professora Capão Verde] (...) todos os conceitos estão sujeitos a revisões, as próprias vivências, os próprios contextos de cada época, dizem o que é que vai recheando o conceito, ora enfatizando mais alguns aspectos, ora enfatizando menos. (...) na minha opinião esse conceito de cidadania seja mais aberto! Porque qualquer conceito totalmente fechado acaba sendo perigoso (...) porque conforme o contexto, como na ditadura militar, claro que cidadania tem um outro significado (...). (Entrevista)

[Professor Capão Verde] (...) quando você tem um conceito de cidadania para a unidade nacional você está falando em nacionalismo, na consciência de ser nacionalista, se você tem um conceito de cidadania para integração entre os povos, você tem um conceito multilateral de cidadania, globalizado de cidadania. Então o conceito de cidadania é um conceito que vai sendo construído também, cada tempo constrói, como o Williams fala, os conceitos são históricos, eles vão acontecendo com o tempo. (...) não foi ainda construído um conceito que tenha um nome diferente de cidadania que dê conta. (...) a questão da cidadania hoje passa por ter todo o acesso (...) infelizmente é uma dificuldade maior para você exercer a cidadania e ter acesso a uma série de coisas na sociedade em que vivemos, quem não tem acesso, domínio, na leitura, na escrita, na tecnologia, na legislação, etc. quem não tem esses domínios infelizmente tem mais dificuldade de conseguir uma vida mais digna (...).(Entrevista)

[Professor Arvoredo] (...) tem um amigo meu que foi da Arena e depois daquele PDS e agora é do PFL. Ele tem muito disso, ter cidadania etc. e tal, mas tem que ser cidadania 'consciente'. Ele, para mim, é um exemplo de um político que pensa como os caras que escreveram isso pensavam na época. Tem que ser 'consciente', fala o tempo todo assim (...) Porque se não for consciente é baderna e isso e aquilo. Eles pensam mais ou menos isso, em 1971 tinha muita gente que colocava a cidadania, mas tinha que ser 'consciente', não pode fazer bagunça, não pode fazer baderna. (...) em 71 o governo foi mais duro em relação aos direitos políticos e civis, embora se privilegiam direitos sociais, hoje em dia acho que está privilegiando-se novamente mais direitos civis e políticos, acho que essa é a grande diferença se for analisar o contexto. (...) o ensino médio, agora o segundo grau, era voltado para quem tinha condição, era voltado para quem tinha uma família estruturada, e escola era construída de uma maneira diferente que a nossa, a escola hoje é construída mais próxima da rua, antes ela era construída mais longe, essa coisa toda. Eu vejo o pessoal falando mal da escola de hoje, mas eu vejo também que é uma escola que se massificou, a qualidade decaiu, não precisava ser assim, mas acabou sendo assim, é claro que o cara em 1971 tinha mais perspectivas, mas não só por causa da escola, porque ele tinha uma família, ele tinha pais com um emprego certinho, ele estava se encaminhando, já tinha um projeto de vida. Agora o aluno do nosso caso, o nosso aluno, o nosso cidadão é outro, ele é bem mais complexo que o cidadão de vinte anos atrás. (Entrevista)

[Ivan] Você chegou a identificar o texto como os PCNs? [Professor Riacho Claro] Não bem como o PCN, mas algumas coisas que eu li eu tinha identificado que já tinha lido, só que na hora (...) me lembrou algo que eu sempre valorizei, acho que isso aqui tem haver com meu tipo de pensar. (...) o PCN entrou porque ele trabalha a questão de direitos, leis. (...) essa lei de 1961, e a mesma de 63, acho que foi mais pela vertente do lado humano. Não pela questão de se passar conteúdo, mas aquela questão de você valorizar a relação do ser humano, do próximo. (...) como todas as palavras, a cidadania também foi usada no decorrer da História. (...) Pode-se utilizar o termo cidadania e não se praticar a cidadania. Porque a História nos mostra isso no momento em que se fala muito, mas você não vê na prática. (...) a questão não é delimitar, mas a gente ter clareza do que vem a ser cidadania. E aí, há de se ter clareza, a gente vai evitar essas questões como, por exemplo, falar em regime militar, ditadura militar, e falar que se havia cidadania. (Entrevista)

[Professor Terra Fértil] Essa é uma questão, da cidadania como história, como construção, ela foi construída e colocada talvez até como objetivo a ser atingido, e muitas vezes, a pessoa que estava no poder diria que aquela cidadania do jeito que ela pensava, era a cidadania correta (...) eu estava vendo algumas pesquisas da América Latina que dizia o seguinte: que a maioria do povo entrevistado, da estatística, dizia que preferia um governo ditador que garantisse emprego e trabalho, que isso para eles era cidadania. Que não adiantava um regime democrático, onde eles votassem, participassem, mas em que a maioria vive na miséria. Daí que a gente, às vezes, se pergunta: seja num regime democrático, seja num ditatorial, será que a palavra cidadania é usada para que determinados grupos se mantenham no poder? (...) a cidadania você não recebe de graça de cima, é uma conquista consciente, de conhecimento, de leitura, de militância e de participação. (Entrevista)

A questão número quatro do questionário pedia para o professor montar um esquema explicativo do conceito de cidadania que poderia ser utilizado em suas aulas.⁴⁷ O objetivo era poder avaliar quais eram os principais campos do conhecimento que os professores utilizavam para explicar a cidadania. Nos esquemas criados pelos professores o conhecimento utilizado, por excelência, foi o conhecimento histórico. Utilizam-se também conceitos gerais de sociologia e ciência política, mas, além do campo da história, foram relacionados com maior frequência direitos fundamentais, com classificações nem sempre totalmente dominadas pelos professores. O que ficou mais claro nas perguntas 5 e 6, onde os professores foram inquiridos sobre a classificação de Marshall sobre os direitos civis, políticos e sociais. Pediu-se que os professores citassem 2 direitos políticos, três direitos civis e dois direitos sociais. Tal atividade tinha como objetivo observar se os professores tinham domínio dessa classificação técnica do direito ou se existia alguma dificuldade, tendo em vista à existência de termos iguais com sentidos diferentes em outras classificações técnicas. Alguns citaram um número maior de direitos que o requerido.

TABELA 22 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES NA PERGUNTA 5 DO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO

Classificação do Direito	Nº de vezes citado	Direito referido
Direitos Políticos	5	Voto (ar)
	4	Candidatar-se, ser votado
	4	Filiação a partidos
Direitos Civis	3	Liberdade de expressão
	2	Liberdade de ir e vir
	1	Inviolabilidade de correspondência
	1	Inviolabilidade do lar
	1	Igualdade perante a lei
	1	Propriedade
	1	União estável (*)
	1	Registro de Bens (*)

⁴⁷ Para visualizar os resultados da pergunta 4 Vide Anexo 6.

TABELA 22 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES NA PERGUNTA 5 DO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO

Classificação do Direito	Nº de vezes citado	Direito referido
	1	Direito à herança (*)
	1	Documentos (*)
	1	Greve (**)
	1	Casamento (*)
	1	Educação (**)
	1	Religião
	4	Educação (**)
	3	Saúde
	1	Sindicalizar-se / Associar-se (**)
Direitos Sociais	1	Emprego
	1	Aposentadoria
	1	Alimentação
	1	Moradia
	1	Salário Mínimo

FONTE: Autor

(*) Respostas em que existiram dificuldades em relação classificar os Direitos Cíveis de Marshall e os Direitos Cíveis presentes no Código Civil

(**) Respostas que tiveram dificuldade em distinguir Direitos Cíveis e Direitos Sociais em Marshall

A dificuldade em lidar com a classificação de Marshall pode ser vista mediante a análise das perguntas. Não que os professores tenham algum problema de formação acadêmica, pelo contrário, tal classificação vem sendo assimilada no discurso educacional sem o necessário esclarecimento. Em primeiro lugar alguns professores tiveram dificuldade em relacionar direitos cíveis face à existência de outra classificação, na qual direito civil estaria ligado ao Código Civil e a legislação que regula a vida privada das pessoas. Tendo em vista que o direito civil de Marshall denota um direito na esfera pública, um direito contra o abuso do Estado pautado na legalidade, e não um direito de regulação da vida privada, graças à mesma denominação da classificação muitos professores podem ter dificuldade de assimilar tal discurso. O resultado é que eles relacionam direitos cíveis à vida privada. Esses direitos da vida privada na verdade são recorrentes de direitos na esfera pública, com a igualdade e a liberdade entre os indivíduos.

[Professor Riacho Claro] Essa pergunta na realidade eu não usei do autor que você referiu. Eu fui pela concepção que nós usamos aqui. Então, é claro, há uma diferença, tendo em vista que esse autor coloca dentro de uma outra sociedade. É uma outra realidade e a classificação que é diferente a ponto de nós não vermos essa classificação. (...) Quanto à questão dos direitos civis, aqui houve a influência em função de que eu li, não na sua totalidade, mas eu li o Código de Direito Civil, o novo. E eu fiz isso por interesse particular (...) era melhor ir a lei para esclarecer quais são os direitos (...). (Entrevista)

Outra questão que ficou clara é a dificuldade de separação entre os direitos civis e os direitos sociais. Muitos direitos civis estão imbricados nos direitos sociais e vice-versa. E, por fim, em relação aos direitos políticos, os professores não relacionaram nenhum direito político que estivesse fora do pleito eleitoral, denotando a representação política em sua forma clássica. Já na atividade de número 6 os professores deveriam organizar um esquema que tentava demonstrar o avanço e o retrocesso das três esferas de direitos no Brasil nas constituições brasileiras. As dificuldades em lidar com a classificação acabaram sendo evidenciadas nessa atividade.

[Professor Arvoredo] Bom, sobre a questão 6 eu achei ela um pouco difícil, até mesmo para pensar me parece confusa essa proposta, porque a gente tem aquela visão de progresso, sempre para frente no Brasil, agora que você vê a questão dos direitos civis, políticos e sociais não é bem assim que acontece. Tem retrocessos, tem avanços importantes (...). (Entrevista)

Optou-se por não apresentar os resultados dos quadros porque demandaria análise apurada e extensa. Entretanto, pode-se extrair dessa atividade a conclusão de que a utilização de classificações de outras áreas do conhecimento, como no caso do direito, não pode ser feita sem o devido esclarecimento. Aliás, os professores demonstram um conhecimento amplo sobre a questão dos direitos civis, políticos e sociais na História, a dificuldade maior é lidar com a classificação. Portanto, não faltaria conteúdo histórico, mas orientação na utilização de conhecimentos de áreas diversas e pouco cotidianas. Algumas passagens demonstram bem o domínio histórico dos direitos.

[Professora Capão Verde] (...) o milagre econômico (...) tem muito haver com o aumento da dívida externa, com o empréstimo de outros países e que não havia preocupação de se pagar aquela dívida naquele momento. Então, 'o milagre econômico' foi um avanço que ao mesmo tempo deixou conseqüências para depois do término da ditadura, para os governos da redemocratização. Eu não sei se foi tanto avanço assim. Eu não considero um avanço. (...) a população não foi consultada para isso, esse milagre econômico veio de cima para baixo, com esses empréstimos e tal. E eu vejo que não foi um

avanço porque ele não foi pensado na totalidade, porque esses empréstimos estão sendo pagos hoje. (...) Essa foi uma forma de se legitimar no poder e dizer que ‘olha, estamos fazendo um montão de coisas, veja como somos bons’. Mas as conseqüências disso é algo inclusive que eu sempre procuro discutir com os alunos quando eles vêm assim: ‘Ah! Mas meu pai disse que na época da ditadura era melhor!’. Ah! Mas então por que era melhor?! Ora, as decisões tomadas pelo governo eram tomadas por eles próprios, sem consulta popular, isso era prejudicial e as conseqüências a gente está pagando hoje. (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] Pegando a cronologia das constituições e dos regimes que modificaram essas constituições, tem que ver que algumas conquistas sociais elas vão se dar nos regimes mais antagônicos possíveis que são as ditaduras, se nós pegarmos, por exemplo, a ditadura de Vargas, creio que a classe trabalhadora vai ter ali implantado seus direitos trabalhistas que foram lutas que vieram desde o século XIX e que vão se consolidar ali. E que além de se consolidar vão estabelecer uma relação com o presente até hoje. No sentido de que, se a gente pegar a nossa legislação trabalhista as alterações que foram sendo feitas são bem pequenas, bem pontuais. (...) no período militar vai ter a mesma coisa, o retrocesso na questão dos direitos civis e direitos políticos, mas você vê ali, nitidamente, uma idéia de prosperidade econômica, não talvez para toda a sociedade, mas para determinados seguimentos da sociedade. E você vê também ali, o momento da idéia de se ter um Estado forte, onde o Estado gera o emprego. É contraditório isso. Ao mesmo tempo que tira certos direitos, dá um bem-estar social. (Entrevista)

[Professor Terra Fértil] (...) o complicador que os direitos sociais acabam avançando em determinadas ditaduras é uma grande pergunta (...) as ditaduras avançam nos direitos sociais até porque elas sabem que para se manter no poder a população precisa estar contente. (...) as ditaduras mais fortes vão ocorrer no momento em que a população tem menos cultura, cultura no sentido de menos acesso à escola, você pode pegar, ela é forte no momento em que a escolaridade é muito incipiente, e como ainda não havia uma clareza ideológica das coisas por essa população (...) quem estava no poder sabia que precisava fornecer emprego, trabalho e determinadas coisas que se aspiravam e isso era o suficiente (...) utiliza-se da educação para divulgar: ‘eu resolvo os problemas, está vendo!’ ‘Porque não há a necessidade de você discutir, até porque eu penso por você, não há necessidade que você pense’. Em conseqüência ele diz o que pode e o que não pode, ela está dizendo, eu penso correto, esse pensamento que você tem não é melhor (...) teria que se compreender junto a democracia, não dá para pensar isolado, o seu sistema econômico e esse é, assim penso eu, o determinante de nossas democracias. (Entrevista)

Por fim, a questão da dificuldade de encontrar direitos políticos e a ênfase dada na historiografia à violação de direitos civis é alvo de observações dos professores, principalmente na questão do ensino.

[Professora Capão Verde] (...) não sei se foi à própria historiografia que acabou dando muita ênfase nessa questão dos direitos de liberdade de expressão, mas realmente, a gente tem essa tendência e acaba relegando a questão da democracia que seria muito importante para o aluno entender, até para ele ter parâmetros para dizer: ‘Nossa, a gente está vivendo numa época em que nós poderíamos fazer diferente, já que naquela época a gente não poderia!’. Realmente, eles proibiam até mesmo simples reuniões (...) talvez a gente precise

olhar mais criticamente para a própria historiografia para poder retomar isso. (Entrevista)

[Professor Capão Verde] (...) essa questão da ditadura, da restrição da liberdade de expressão, etc. ela é forte para a nossa geração. A atual geração, se você perguntar para eles o que é ditadura eles vão pensar um monte de coisas, mas não vão elaborar o que nós entendemos por ditadura. Eles nasceram bem depois da ditadura. Eles estão preocupados com outras questões, a ditadura deles é a ditadura daquele grupo do bairro. (...) é a briga da gangue do bairro deles com a gangue do outro bairro. Nessa ditadura eles não podem sair sozinhos para o outro bairro. Lá eles são cerceados em sua liberdade e até fisicamente eles são agredidos, eles perdem seu tênis, sua jaqueta, seu boné. Então, a vida do nosso aluno, principalmente, de periferia das grandes cidades, ela é uma vida que está sendo cerceada em vários direitos pelas condições de vida em que vive, pelas condições sociais que eles vivem e não estamos num regime ditatorial, mas muitos vivem em ditaduras. (...) muitas vezes a gente fala muito em democracia, mas, muitas vezes, a democracia em sala de aula ainda não chegou. A gente briga pela gestão democrática na escola, a gente quer eleger o diretor, quer eleger tudo lá, mas não deixamos mexer na nossa sala, nós fechamos a porta da sala e dizemos que em nossa sala nós é que mandamos. Isso é uma prática muito comum, hoje que esse é um processo a ser quebrado também e a parte dessa grande parte de avanços que não são centrais e necessários. (Entrevista)

[Professor Arvoredo] (...) é uma tendência da gente achar que os direitos civis são mais fundamentais que os direitos políticos. Na verdade eu não saberia se seria mais, mas você acaba dando ênfase (...) o primeiro direito que você sente, no dia-a-dia do cidadão comum, que não é de participar muito, que não vai na associação de bairro, não participa disso e daquilo (...) é o direito civil. (...) eu estava conversando com um amigo meu no bar e ele disse assim: ‘sabe o que eu tinha mais raiva da época da ditadura?! Qualquer milico de bosta vinha aqui e botava moral, eu tinha uma raiva disso, tinha uma raiva...’ E em relação a qual direito que ele sente essa raiva? Ele falava isso porque qualquer milico poderia se enfezar com você e falar que você disse alguma coisa e iria sobrar para você. (...) mas que direito um regime autoritário vai tomar, se você não participa da associação de bairro, não participa de sindicato, não participa de partido político nenhum. Você só vai sentir restrição a cada dois anos, você não votou para prefeito, etc. (...) Agora para o cidadão o direito civil você vai sentir. Você acaba percebendo a questão do princípio da equidade jurídica, do tratamento igual entre as pessoas (...) (Entrevista).

A última questão abordada no questionário e na entrevista com os professores relacionava Estado e sociedade civil. A sociedade civil, entendida como grupos coletivos, muda o Estado, entendido como instituição, ou o Estado muda a sociedade? Por isso, pediu-se que os professores comentassem as seguintes frases: “A) As conquistas sociais acontecem na prática e depois são relacionadas nas leis. B) As leis trazem regras de uma sociedade ideal que não acontece na prática, mas servem como instrumento político para se exigir mudanças reais”. As respostas vieram no sentido de compatibilizar as frases. Uma pequena preferência a ênfase da atuação da sociedade no Estado pode ser notada, demonstrando certo descrédito no

Estado, em relação a efetivação de direitos legislados.

[Professora Capão Verde] Eu concordo com as duas, pois algumas vezes, como por exemplo às leis trabalhistas da Constituição de 1934, foram colocadas por ‘pressão’ das muitas greves que estavam ocorrendo, das conquistas internacionais de direitos dos trabalhadores. Por outro lado, mesmo as conquistas sociais antecedendo ou pressionando as elaborações de leis, elas servem como instrumento político para exigir mudanças reais, por exemplo, legalmente não é permitida a escravidão, mas em alguns lugares ainda continua sendo praticada. A existência da lei é importantíssima para que se possa erradicá-la. Mas sabemos que as leis para abolir a escravidão, ou para amenizá-la inicialmente, em 1845, também foi feita por ‘pressão’ dos próprios movimentos dentro do Brasil e da conjuntura internacional que precisava de mudanças para inserção do Brasil no capitalismo internacional. Assim, acredito que as leis nascem de uma pressão, de uma prática anterior. Mas a institucionalização, por si só, não garante a realização. Daí a importância do exercício da cidadania duplamente: do avançar na conquista dos ‘novos’ direitos e fazer cumprir as já existentes. (Questionário)

[Professor Capão Verde] Há uma prevalência das conquistas práticas para posterior assegurar em leis, no entanto há casos em que ocorre o inverso. Geralmente é um processo dialético, conquistam-se na prática, legaliza-se e depois a lei garante novas conquistas práticas. Quando no ensino de História não se encara o processo político de elaboração das leis como um processo dialético, é possível que não se avance na compreensão histórica da cidadania. (Questionário)

[Professor Arvoredo] Eu acredito que ambas as situações podem ocorrer. Sim. (Questionário) [Professor Arvoredo] (...) uma questão que eu fiquei pensando bastante, foi no enunciado da pergunta 7. ‘As conquistas sociais acontecem na prática e depois são relacionadas nas leis ou as leis trazem regras de uma sociedade ideal que não acontece na prática mas, servem como instrumento político para se exigir mudanças reais’. Veja bem, para mim acontece os dois casos, teve casos, por exemplo, que são, como as conquistas trabalhistas, relacionados na época de 34, que já vinham sendo debatidos e que havia toda uma luta em torno, na década de 20. Assim como na Constituição de 1891, tem muita coisa que tinha ali, que na verdade era letra morta, não foram feitas para serem colocadas na prática. Que são apenas pretensões de políticos. [Ivan] E no Brasil de agora a lei é mais uma conquista ou mais letra morta? [Professor Arvoredo] É mais letra morta, se você for pegar, por exemplo, a questão do salário-mínimo, ali já matou tudo... (Entrevista)

[Professor Riacho Claro] O ensino de História é muito importante para a formação do jovem, mostrando como foram construídas as nossas leis. Levando o aluno a ser mais crítico e participativo na sua sociedade, exigindo seus direitos e cobrando aqueles que foram eleitos para defender a comunidade. (Questionário)

[Professor Terra Fértil] As conquistas sociais são conseqüências da luta social (Questionário)

Enfim, os professores entendem a cidadania como um objetivo central ao ensino de História, capaz de auxiliar na transformação da realidade a partir do ensino.

3.3 ALUNOS: CIDADANIA E HISTÓRIA

3.3.1 Quem são os alunos da rede municipal de ensino de Araucária?

Participaram da pesquisa reduzida, respondendo questionários, 357 alunos de 7ª e 8ª séries de quatro escolas da rede municipal de ensino de Araucária. Participaram de entrevistas 61 alunos. Como os dados gerais de pesquisa já foram apresentados⁴⁸, cabe aqui traçar algumas características dos alunos que participaram da pesquisa.

Inicialmente cabe referir que os alunos das escolas rurais mostraram maior facilidade no domínio da língua escrita e dos conteúdos escolares em geral, mas tiveram dificuldades, ou até mesmo timidez, ao expor suas idéias oralmente na entrevista. Já os alunos das escolas urbanas tiveram maior desenvoltura na entrevista, traçando idéias claras e coesas sobre suas opiniões políticas, no entanto, tiveram maior dificuldade ao expor suas idéias de forma escrita. Ao se apresentarem na entrevista, os alunos fizeram algumas referências interessantes. Além de citarem o nome a referência mais comum foi a de estudante. Em seguida aparecem as referências a sua escola e seu bairro ou cidade. As principais identidades dos alunos, ao menos ao se apresentarem para a entrevista, eram: a condição de aluno, a escola que freqüentavam e o lugar onde moravam.

TABELA 23 - PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DE IDENTIFICAÇÃO APRESENTADAS PELOS ALUNOS NAS ENTREVISTAS

Referência	Quantidade de Vezes
Nome	61
Idade	59
Ocupação - Estudante (trabalho)	43
Escola	21

⁴⁸ Vide Capítulo 3.1

TABELA 23 - PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DE IDENTIFICAÇÃO APRESENTADAS PELOS ALUNOS NAS ENTREVISTAS

Referência	Quantidade de Vezes
Lugar onde mora	20
Profissão futura	7
Série	6
Comentário relacionado à cidadania	5
Religiosidade	3
Time de futebol que torciam	2
Ser alguém na vida	2
Excelente aluno	1
Disciplina preferida	1

FONTE: Autor

NOTA: Respostas oferecidas na apresentação que iniciava a entrevista

Nas escolas rurais os alunos enfatizavam os sobrenomes, inclusive pela origem polonesa e ucraniana que para muitos serve como identidade. Mesmo os alunos que não tinham sobrenome polônês acompanhavam essa tendência quando algum deles se apresentava com o sobrenome. A referência ao bairro ou a região onde moravam foi maior entre os alunos da região rural, os quais, ao menos aparentemente, tem famílias com maior apego afetivo ao espaço onde moram. Todos os alunos foram muito esforçados e interessados nas atividades realizadas, alguns se sentiram muito valorizados ao serem escolhidos para responder a entrevista. Existiu, também, grande curiosidade em relação à figura do pesquisador na escola e, principalmente, por sua profissão de advogado. Muitas perguntas a respeito da profissão surgiam após entrevistas e em conversas informais.

3.3.2. O que é cidadania para os alunos?

Inicialmente vale a pena observar o resultado da pergunta 2 do Questionário dos alunos. Nessa pergunta os alunos deveriam relacionar 4 palavras a palavra cidadania. Para a análise das palavras relacionadas à cidadania serão consideradas quatro variáveis: escola que frequenta, idade, sexo e escolaridade. Essas variáveis serão usadas apenas nessa pergunta,

face à complexidade de cruzamento de dados. A análise dessa pergunta é quantitativa e indicativa. O grande problema de analisar o sentido das palavras é que algumas podem indicar mais de um significado. Por exemplo, educação, pode significar tanto um direito como uma atitude de sociabilidade (respeito), ou mesmo a palavra humanidade que o aluno refere como respeito ao próximo. Observem-se as respostas:

[Ivan] E dever na escola? Vocês acham que educar é um dever ou é um direito?

[603F] Eu acho que é um dever, porque a educação vem de casa, a gente não vai sair de casa para vir aprender educação aqui, a gente não pode ter educação só com os mais velhos...

[Ivan] Educação no sentido de respeito, ser educado?

[603F] Isso... (Entrevista)

[Ivan] Vamos ao questionário do 296M e depois da 317F. Você cita a palavra “Humanidade” e diz que cidadania “É o conselho entre a humanidade”. O que você entende por humanidade?

[296M] É o respeito de todo cidadão. (Entrevista)

Isso acaba tornando impossível uma análise dos sentidos das palavras. Cabe apenas referir algumas ligações. Na contagem geral, as dez palavras que aparecem com maior frequência são: Direito; Respeito; Educação; Cidadão; Pessoa; Dever; [Vazio]; Lei; Voto; Ajuda e Cidade; Trabalho.⁴⁹

TABELA 24 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA

Palavra	Capão Verde		Arvoredo		Riacho Claro		Terra Fértil		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)		91 (364)		82 (328)		78 (312)		357 (1428)	
Direito(s)	39	1º	41	1º	35	2º	23	4º	138	1º
Respeito(ar)	39	2º	30	2º	20	5º	31	1º	120	2º
Educação	38	3º	29	3º	23	4º	24	3º	114	3º
Cidadão(s)	24	5º	17	5º	37	1º	9	10º	87	4º
Pessoa(s)	16	7º	19	4º	16	6º	28	2º	79	5º
Dever(es)	20	6º	17	6º	24	3º	12	8º	73	6º
[vazio]	27	4º	9	9º	10	11º	16	5º	62	7º
Lei(s)	12	9º	11	8º	13	8º	3	20º	39	8º
Voto (ar)	10	11º	8	10º	4	20º	14	6º	36	9º

⁴⁹ Para ver os resultados completos vide Anexo 07.

TABELA 24 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA

Palavra	Capão Verde		Arvoredo		Riacho Claro		Terra Fértil		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)		91 (364)		82 (328)		78 (312)		357 (1428)	
Ajuda(r)(m)(ndo)	5	17°	5	15°	12	9°	13	7°	35	10°
Cidade(s)	10	10°	5	16°	11	10°	9	11°	35	11°
Trabalho(ar)	14	8°	4	20°	6	12°	10	9°	34	12°
Amizade (amigos)	3	27°	16	7°	3	21°	5	13°	27	13°
Sociedade	9	12°	3	25°	15	7°	0	-	27	14°
Escola	8	13°	4	23°	0	-	6	12°	18	15°
Comunidade	4	24°	6	14°	2	29°	3	21°	15	17°
Igualdade	6	15°	2	36°	2	34°	4	16°	14	20°
Paz	0	-	7	11°	1	61°	2	27°	10	27°
Política	4	26°	2	32°	4	18°	0	-	10	28°
Amor	0	-	7	12°	0	-	1	43°	8	31°
Governo	1	71°	4	21°	3	22°	0	83°	8	32°
Liberdade	1	75°	2	37°	2	36°	3	23°	8	33°
Emprego	2	36°	1	60°	1	51°	2	34°	6	38°
Ensino(ar)	2	37°	0	-	2	33°	2	33°	6	39°
Estudo(s)(ar)	2	38°	0	-	0	-	4	18°	6	40°
País	2	43°	2	40°	1	60°	1	46°	6	41°
Políticos	0	-	2	33°	4	19°	0	-	6	42°
Povo	1	83°	1	54°	2	39°	2	32°	6	43°
Consciência	1	58°	1	58°	1	45°	1	48°	4	54°
Democracia	2	33°	0	-	1	48°	0	-	3	61°
Estados	0	-	1	71°	0	-	2	38°	3	64°
Justiça (ser justo)	1	74°	0	-	1	55°	1	51°	3	67°
Participar(ção)	3	31°	0	-	0	-	0	-	3	70°

FONTE: Autor

NOTA: Para ver o quadro completo de palavras e variações vide Anexo 07 Tabelas 38 e 39

Por esses dados pode-se dizer que os alunos pesquisados consideravam a palavra cidadania relacionada principalmente a duas vertentes de palavras. A primeira estaria ligada a perspectiva de sociabilidade, principalmente ao relacionar cidadania a palavras como ‘respeito’, ‘educação’, ‘pessoas’ e ‘ajuda’. A outra vertente estaria ligada a idéia de titularidade de direitos, palavras como ‘Direito’, ‘Dever’, ‘Lei’, ‘voto’ e ‘trabalho’ reforçam

essa perspectiva.

As palavras com poucas aparições são: Democracia (3); Consciência (4); Participar(ção) (3); Estado (3); País (6); Justiça (3); Povo (6). Levando-se em consideração que cada aluno pesquisado poderia escolher quatro palavras e o total de alunos pesquisados foi de 357, num total de 1428 palavras, as possibilidades de aparecerem as referidas palavras era alto, o que, entretanto, não aconteceu.

[Ivan] Humm... e o que é um país democrático, com democracia?

[23M] É que é raro a gente ouvir essa palavra assim. (Entrevista)

Observe que duas palavras que foram usadas no conceito de cidadania pelos trabalhos acadêmicos e pelos professores não são identificadas pelos alunos como ligadas à cidadania, são elas: consciência (com apenas 4 aparições) e participação ou participar (somadas apareceram apenas 3 vezes).

A partir de agora se procura comparar os dados gerais em relação as variáveis apresentadas, demonstrando as mudanças nas posições entre as palavras mais referidas.

As escolas da área urbana não tiveram alterações significativas na ordem das primeiras palavras. Na escola Capão Verde as diferenças são pequenas. Elas se dão principalmente com o aumento das referências as palavras: Trabalho e Sociedade; e a diminuição de referências à palavra 'ajuda(r)'. Na escola Arvoredo houve um incremento de palavras como amizade e amor. Além dessas palavras houve uma concentração das palavras paz e comunidade. As maiores quedas foram das palavras Trabalho e amizade.

Já nas escolas rurais existiram algumas mudanças nas primeiras palavras. Na escola Riacho Claro aparece em primeiro lugar a palavra cidadão, em seguida aparece a palavra direito e em terceiro lugar a palavra dever. As maiores quedas foram das palavras respeito e a palavra voto. Entretanto, aparecem, empatadas com a palavra voto, as palavras políticos e política. Já na escola Terra Fértil as mudanças são maiores. Em primeiro lugar aparece a palavra respeito sendo seguida da palavra pessoa. A palavra direito aparece apenas em quinto lugar. As palavras voto e a palavra trabalho têm ligeiros aumentos. E as maiores quedas se deram nas palavras dever e cidadão.

Pode-se afirmar que as relações feitas pelos alunos das escolas da cidade e do

campo são diversificadas. E que tal fato pode indicar um ponto de diversidade entre as culturas dos bairros de Araucária e das regiões rurais.

TABELA 25 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLARIDADE

Palavra	7ª		8ª		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras)	185 (740)		172 (688)		357 (1428)	
Direito(s)	71	1º	67	1º	138	1º
Respeito(ar)	63	2º	57	3º	120	2º
Educação	54	3º	60	2º	114	3º
Cidadão(s)	38	5º	49	4º	87	4º
Pessoa(s)	47	4º	32	6º	79	5º
Dever(es)	30	7º	43	5º	73	6º
[vazio]	32	6º	30	7º	62	7º
Lei(s)	15	12º	24	8º	39	8º
Voto (ar)	19	9º	17	11º	36	9º
Ajuda(r)(m)(ndo)	20	8º	15	12º	35	10º
Trabalho(ar)	12	16º	22	9º	34	12º
Escola	16	10º	2	44º	18	15º

FONTE: Autor

NOTA: Para ver o quadro completo de palavras e variações vide Anexo 07 Tabelas 38 e 39

Em relação às séries, a variação entre os números gerais e a 7ª série é pequena. As principais mudanças se dão nas palavras lei e escola. Entre a 8ª série a variação é quase insignificante, com pequenas mudanças pontuais que não alteram mais do que uma posição entre as vinte primeiras posições. O fator série, portanto, teve pouca influência nos resultados de pesquisa, ao menos nessa pergunta.

TABELA 26 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO

Palavra	Fem		Mas		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)		162 (648)		357 (1428)	
Direito(s)	80	1º	58	1º	138	1º
Respeito(ar)	77	2º	43	3º	120	2º
Educação	72	3º	42	4º	114	3º
Cidadão(s)	45	5º	42	5º	87	4º

TABELA 26 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO

Palavra	Fem		Mas		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)		162 (648)		357 (1428)	
Pessoa(s)	27	7º	52	2º	79	5º
Dever(es)	48	4º	25	7º	73	6º
[vazio]	35	6º	27	6º	62	7º
Lei(s)	20	8º	19	10º	39	8º
Voto (ar)	20	9º	16	13º	36	9º
Ajuda(r)(m)(ndo)	18	10º	17	12º	35	10º
Trabalho(ar)	9	19º	25	8º	34	12º

FONTE: Autor

NOTA: Para ver o quadro completo de palavras e variações vide Anexo 07 Tabelas 38 e 39

Em relação ao sexo, alguns pontos de divergência aparecem. No resultado das alunas as três primeiras palavras permanecem mudando apenas a quarta colocação, nela aparece a palavra dever, outras alterações significativas só aparecem em posições mais baixas do ranking. A palavra trabalho aparece numa posição inferior e a palavra amizade também foi diminuída. Em relação ao sexo masculino a principal mudança é na segunda posição, onde aparece a palavra pessoa. Outras palavras que têm ligeiro aumento são trabalho e amizade. Essas mudanças demonstram a maior preocupação dos alunos do sexo masculino com a questão do trabalho e com a questão das relações de amizade, inclusão no grupo. Esses dois elementos são indicativos de situações experienciais na vida dos rapazes.

TABELA 27 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR FAIXA ETÁRIA

Palavra	12-13		14-15		16-18		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras possível)	120 (480)		197 (788)		40 (160)		357 (1428)	
Direito(s)	43	2º	82	1º	13	2º	138	1º
Respeito(ar)	46	1º	66	2º	8	5º	120	2º
Educação	43	3º	60	3º	11	3º	114	3º
Cidadão(s)	27	4º	46	4º	13	1º	87	4º
Pessoa(s)	27	5º	45	6º	7	6º	79	5º
Dever(es)	18	7º	46	5º	9	4º	73	6º
[vazio]	27	6º	31	7º	4	9º	62	7º

TABELA 27 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR FAIXA ETÁRIA

Palavra	12-13		14-15		16-18		Total	
Nº de Questionários (nº de palavras possível)	120 (480)		197 (788)		40 (160)		357 (1428)	
Lei(s)	13	8°	24	8°	3	15°	39	8°
Voto (ar)	12	11°	17	12°	7	7°	36	9°
Ajuda(r)(m)(ndo)	12	10°	19	11°	4	10°	35	10°
Trabalho(ar)	7	15°	21	9°	6	8°	34	12°
Política	4	26°	4	30°	2	24°	10	28°
Políticos	3	30°	3	54°	0	147°	6	42°
Consciência	0	108°	2	56°	2	18°	4	54°
Democracia	1	64°	1	77°	1	38°	3	61°

FONTE: Autor

NOTA: Para ver o quadro completo de palavras e variações vide Anexo 07 Tabelas 38 e 39

Em relação à idade algumas mudanças também ocorrem. Entre 12 e 13 anos a palavra respeito assume o primeiro lugar da palavra direito aparece empatada com educação. O maior índice de espaços vazios aparece nessa faixa etária. Há um ligeiro aumento da palavra solidariedade e uma queda na palavra trabalho. Na faixa etária de 14 a 15 anos não existem alterações significativas nas primeiras posições. A palavra trabalho avança com cautela, sendo a única mudança interessante. Já na faixa etária entre 16 e 18 anos, alunos que, em geral, já sofreram com a repetência, existem várias mudanças no ranking. As palavras cidadão e direito aparecem em primeiro lugar. Existe um avanço das palavras dever, voto e trabalho, seguido de um recuo de palavras como lei e sociedade. Com esses resultados pode-se apontar para uma mudança de relação da palavra cidadania face às mudanças na vida do aluno. Os problemas práticos e as dificuldades da vida acabam mudando suas referências sobre cidadania. O voto e o trabalho aparecem como problemas reais ligados à cidadania.

A atividade com as palavras relacionadas à cidadania dão um indicativo geral das possíveis mudanças entre as variáveis: escola, sexo, série e idade. Ao trabalhar, porém, com os números gerais tais variáveis não serão analisadas, isso porque, como foi possível observar, as mudanças são pontuais, sendo as diferenças ligadas a questões que os alunos enfrentam por sua vivência. Os alunos do sexo masculino, com idade entre 16 e 18 anos, enfrentam a pressão para a inclusão no mundo do trabalho de maneira mais intensa do que os demais alunos. Isso

não quer dizer que as alunas jovens, como a aluna 308F da 7ª série da Escola Arvoredo com 13 anos, não tenham preocupação com trabalho, mas sua preocupação tem outro enfoque:

[Ivan] Vamos continuar com o questionário da 308F. Você ligou a palavra cidadania à palavra ‘direitos iguais’.

[308F] É... porque tem lugar que eles não pegam mulher nem negro para trabalhar.

[Ivan] A questão da discriminação...

[308F] É, só querem homem e branco para trabalhar.

A conjugação da entrevista com o questionário ajuda a entender alguns significados dados pelos alunos, entretanto a categorização e a organização das respostas não traz um quadro objetivo, mas uma tentativa de interpretação dos dados. Por isso, a análise da pergunta 1 a) do instrumento de pesquisa questionário é fundamental para observar o que os alunos entendem sobre a cidadania. Nessa pergunta se questionava sobre qual o significado da palavra cidadania. Os resultados, utilizando-se das categorias de análise anteriormente referidas, foram os seguintes:

TABELA 28 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA Nº 1A) “PARA VOCÊ O QUE É CIDADANIA?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Cidadania como titularidade de Direitos (01)	110	40	19	21	30	47	63	54	56	37	61	12
	30,8%	37,7%	20,9%	25,6%	38,5%	29,0%	32,3%	29,2%	32,6%	30,8%	31,0%	30,0%
Direitos Cívicos (01A)	41	13	7	6	15	16	25	23	18	14	21	6
	11,5%	12,3%	7,7%	7,3%	19,2%	9,9%	12,8%	12,4%	10,5%	11,7%	10,7%	15,0%
Direitos Políticos (01B)	29	6	5	6	12	10	19	15	14	9	16	4
	8,1%	5,7%	5,5%	7,3%	15,4%	6,2%	9,7%	8,1%	8,1%	7,5%	8,1%	10,0%
Direitos Sociais (01C)	18	6	5	1	6	6	12	10	8	7	8	3
	5,0%	5,7%	5,5%	1,2%	7,7%	3,7%	6,2%	5,4%	4,7%	5,8%	4,1%	7,5%
Direitos em geral (01D)	78	32	19	15	12	34	44	36	42	26	46	6
	21,8%	30,2%	20,9%	18,3%	15,4%	21,0%	22,6%	19,5%	24,4%	21,7%	23,4%	15,0%
Direito não categorizado (01E)	4	2	2	0	0	2	2	0	4	1	2	1
	1,1%	1,9%	2,2%	0,0%	0,0%	1,2%	1,0%	0,0%	2,3%	0,8%	1,0%	2,5%
Cidadania como participação social (02)	233	62	60	50	61	112	121	133	100	85	124	24
	65,3%	58,5%	65,9%	61,0%	78,2%	69,1%	62,1%	71,9%	58,1%	70,8%	62,9%	60,0%

TABELA 28 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA Nº 1A) “PARA VOCÊ O QUE É CIDADANIA?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Dever ético (02A)	19	12	1	2	4	4	15	9	10	8	9	2
	5,3%	11,3%	1,1%	2,4%	5,1%	2,5%	7,7%	4,9%	5,8%	6,7%	4,6%	5,0%
Sociabilidade ligada a sentimentos (02B)	33	7	13	6	7	21	12	16	17	13	19	1
	9,2%	6,6%	14,3%	7,3%	9,0%	13,0%	6,2%	8,6%	9,9%	10,8%	9,6%	2,5%
Sociabilidade ligada a local (02C)	83	26	29	15	13	33	50	45	38	28	49	6
	23,2%	24,5%	31,9%	18,3%	16,7%	20,4%	25,6%	24,3%	22,1%	23,3%	24,9%	15,0%
Sociabilidade ligada a pessoas (02D)	162	44	40	34	44	88	74	91	71	55	86	21
	45,4%	41,5%	44,0%	41,5%	56,4%	54,3%	37,9%	49,2%	41,3%	45,8%	43,7%	52,5%
Sociabilidade ligada a ações (02E)	158	42	35	34	47	73	85	86	72	52	90	16
	44,3%	39,6%	38,5%	41,5%	60,3%	45,1%	43,6%	46,5%	41,9%	43,3%	45,7%	40,0%
Dever não identificado – Confluência público e privado (02/03)	6	4	1	1	0	1	5	3	3	2	4	0
	1,7%	3,8%	1,1%	1,2%	0,0%	0,6%	2,6%	1,6%	1,7%	1,7%	2,0%	0,0%
Cidadania participação pública ou no Estado (03)	89	32	20	23	14	34	55	29	60	21	59	9
	24,9%	30,2%	22,0%	28,0%	17,9%	21,0%	28,2%	15,7%	34,9%	17,5%	29,9%	22,5%
Dever jurídico (03A)	45	13	11	11	10	18	27	15	30	11	33	1
	12,6%	12,3%	12,1%	13,4%	12,8%	11,1%	13,8%	8,1%	17,4%	9,2%	16,8%	2,5%
Construção do espaço público (03B)	49	22	9	13	5	17	32	16	33	11	30	8
	13,7%	20,8%	9,9%	15,9%	6,4%	10,5%	16,4%	8,6%	19,2%	9,2%	15,2%	20,0%
Cidadania como conhecimento (04)	10	5	3	1	1	5	5	3	7	2	3	5
	2,8%	4,7%	3,3%	1,2%	1,3%	3,1%	2,6%	1,6%	4,1%	1,7%	1,5%	12,5%
Zona de confluência entre direito e dever (05)	59	12	20	18	9	20	39	35	24	22	30	7
	16,5%	11,3%	22,0%	22,0%	11,5%	12,3%	20,0%	18,9%	14,0%	18,3%	15,2%	17,5%

TABELA 28 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA Nº 1A) “PARA VOCÊ O QUE É CIDADANIA?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Cidadania como Identidade Nacional (06)	7	4	1	2	0	4	3	3	4	4	2	1
	2,0%	3,8%	1,1%	2,4%	0,0%	2,5%	1,5%	1,6%	2,3%	3,3%	1,0%	2,5%
Cidadania relacionada à democracia (07)	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
	0,3%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,6%	0,0%	0,5%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%
Em branco (08)	7	2	4	0	1	2	5	1	6	0	6	1
	2,0%	1,9%	4,4%	0,0%	1,3%	1,2%	2,6%	0,5%	3,5%	0,0%	3,0%	2,5%
Vazio ou Tautológico	10	3	1	4	2	5	5	2	8	2	6	2
	2,8%	2,8%	1,1%	4,9%	2,6%	3,1%	2,6%	1,1%	4,7%	1,7%	3,0%	5,0%
Outro	8	3	5	0	0	3	5	2	6	1	4	3
	2,2%	2,8%	5,5%	0,0%	0,0%	1,9%	2,6%	1,1%	3,5%	0,8%	2,0%	7,5%
Induzido	11	5	3	2	1	4	7	6	5	3	5	3
	3,1%	4,7%	3,3%	2,4%	1,3%	2,5%	3,6%	3,2%	2,9%	2,5%	2,5%	7,5%

FONTE: Autor

NOTA: As categorias utilizadas foram expostas na tabela 20. Os números inteiros são relacionados a quantidade de aparições nas respostas. O percentual apresentado foi calculado em relação aos números totais.

Em relação ao quadro geral, podem-se destacar alguns resultados. Na escola Terra Fértil os alunos tiveram maior facilidade para nomear direitos, bem como um maior índice de respostas ligadas a idéia de titularidade de direitos. Por outro lado, também foi à escola que deteve maiores índices de cidadania ligada à participação social. Dois fatores ocasionaram isso, primeiro o maior empenho na realização da atividade por parte desses alunos, segundo a existência de mais de uma idéia de cidadania na mesma resposta. Outra escola que deteve índices altos na idéia de titularidade de direitos foi à escola Capão Verde, entretanto, os alunos colocaram não relataram direitos específicos, mas direitos em geral. Outro índice de destaque foi a questão da construção do espaço público. Sobre a questão da construção do espaço público é interessante notar a diferenças entre as séries e as idades. Quanto mais progride na escola e quanto maior a idade, maior é o número de referências a construção do espaço público.

Tais dados contradizem a própria realidade escolar, geralmente alunos com idades entre 16 e 18 que cursam a sétima e a oitava séries são alunos que passaram pela experiência da reprovação escolar. E são exatamente eles que apresentam perspectivas de cidadania com conteúdos mais elaborados, tendo em vista a participação no espaço público.

As respostas em branco contabilizaram 7. As respostas vazias ou tautológicas eram aquelas que não tinham significado ou não simplesmente remetiam a própria palavra cidadania. (ex. [7F] “Nunca pensei nisso”; [293M] “Ser cidadão”; [833M] “Cidadania vem de cidadão”; [877F] “Cidadania é uma coisa que todo mundo é ou pelo menos deve ser”). As respostas induzidas foram de duas ordens. Na primeira os alunos simplesmente copiavam as palavras que tinham citado na pergunta 2 e as colocavam em ordem (ex. [322F] “Governo, família, escola, direito do cidadão com auxílio da população”; [848F] “Pessoas, deveres, leis, respeito”). Na segunda eles copiavam o artigo 205 da Constituição de 1988, o qual aparecia no enunciado da questão, e mudavam o texto (ex. [59F] “É a educação e direito de todos e dever do estado e da família, também a colaboração das pessoas com o desenvolvimento para nossa sociedade”; [50M] “É a colaboração da sociedade ao pleno desenvolvimento da pessoa, e pela qualificação para o trabalho”).

Selecionaram-se 5 respostas incomuns, indicadas como outros, e foram feitos questionamentos dessas respostas aos alunos em entrevistas para compreender o que afinal os alunos pretendiam dizer com aquelas afirmações. Duas respostas que poderiam indicar uma posição ingênua e outra cética apareceram na escola arvoredo. São elas: [302F] “Para mim todas as pessoas de uma cidade incluindo os animais”; [250F] “Nada mais de importante. Para mim cidadania não existe”. Nas entrevistas ambas as alunas relatam que se expressaram mal. No primeiro caso a entrevista como um todo demonstrou que a aluna 302F teria se expressado mal, já no segundo caso a aluna confessou que escreveu tal frase porque estava desestimulada com a atividade.

[Ivan] Bem 250F, você escreveu no seu questionário que cidadania é “Nada mais de importante. Para mim cidadania não existe”.

[250F] Ai cara! Por que que eu fui escrever isso!?

[Ivan] O que você quis dizer com isso?

[250F] É que eu não estava a fim de responder, só isso.

[Ivan] Você por um acaso escreveu isso porque acha que as pessoas não tem direito no

Brasil?

[250F] Eu acho que cada pessoa tem direito, tanto que eu coloquei. (Entrevista)

Uma resposta interessante também foi dada na escola Arvoredo pela aluna 260F. Ela escreveu: [260F] “É o momento em que a pessoa exerce seus direitos e deveres”. A idéia de ‘momento’, identificando cidadania a uma noção de tempo, foi algo particular e único entre todos os alunos pesquisados. Na entrevista, quando questionada, a aluna explica sua resposta identificando o momento ao momento da ação, da participação:

[Ivan] Agora é a vez da 260F. Então, você escreveu a seguinte resposta: “É o momento em que a pessoa exerce seus direitos e deveres”. Você colocou a cidadania como um momento, por quê?

[260F] Eu acho que assim, quando a pessoa ela faz, digamos, ela ajuda uma pessoa, é o momento em que ela está exercendo a cidadania, então ela está participando das coisas que acontecem. (Entrevista)

Outras duas surpreendentes foram de dois alunos da escola Capão Verde, são elas: [44M] “Cidadania para mim é trabalho, socialismo”; [52M] “Seria ou é lutar por direitos humanos para um mundo melhor, para nação, pessoa, humanidade, a revolta desse mundo cruel”. Nas entrevistas foram esclarecidos os sentidos dados a essas respostas. Em relação à primeira resposta o retorno foi negativo:

[Ivan] Você colocou uma palavra que foi a única vez que apareceu em 975 questionários que eu li. ‘Socialismo’, o que você quis dizer com essa palavra?

[44M] (... silêncio...)

[44M] Deixa eu pensar...

(... interrupção ...)

[Ivan] Você já leu alguma coisa sobre socialismo? Já ouviu falar em algum lugar?

[44M] Não. Nunca ouvi falar.

[Ivan] Nunca ouviu falar... E o que você imagina que é socialismo então?

[44M] (... silêncio...) (Entrevista)

Isso não quer dizer que todos os alunos não saibam os sentidos das palavras que empregaram. Adiante na entrevista foi questionada a resposta do aluno 52M sobre revoluções:

[Ivan] (...) vamos para o questionário do 52M. Na primeira resposta você usa uma palavra bem interessante. Você respondeu “Seria ou é lutar por direitos humanos para um mundo para um mundo melhor para nação, pessoa, humanidade, a revolta desse mundo cruel”.

(... risadas ...)

[52M] É porque esse mundo está acabado.

(... risadas ...)

[52M] Esse mundo está acabado, alguém tem que erguer ele para cima.

[Ivan] E como que se ergue o mundo para cima?

[52M] Deixa eu ver... daí seria... a nação inteira teria que fazer muitas coisas boas para melhorar esse mundo, para acabar com guerras, mortes, miséria, fome, falta de confiança, isso é uma das coisas que deixa o mundo como está hoje.

(...)

[Ivan] (...) você relacionou a cidadania com a palavra ‘revoluções’. O que cidadania tem a ver com essa palavra?

[52M] Revolução é uma revolta de gente que corre atrás de alguma coisa, que procura alguma coisa que eles querem que o governo faça, o governo não quer fazer e briga contra eles ainda. (Entrevista)

Em seguida voltou-se a questionar sobre a questão do socialismo para entender como os alunos chegaram até aquela palavra e se conseguiam ao menos ter uma noção de seu significado. Quem auxiliou o aluno 44M a explicar o significado e a origem da palavra ‘socialismo’ foram seus colegas de turma.

[52M] É porque na História mostra como eles lutaram por seus direitos, pelos direitos deles, se não fossem eles procurar pelos direitos deles, a gente não teria os direitos que nós temos hoje.

[Ivan] Você lembra de alguma luta por direitos na História?

[44M] Deixa eu lembrar. (... silêncio...)

[Ivan] Você acha que socialismo tem alguma coisa a ver com luta por direitos?

[44M] Eu acho que tem...

[Ivan] Que tipo de direitos?

[44M] Ah...

(... risadas ...)

[52M] Direitos do trabalho, direitos de ganhar o salário X, de poder ir no médico quando precisa, de poder ter folga, não ficar trabalhando direto, esses direitos.

(...)

[Ivan] E aí 44M, você quer complementar o que estávamos falando antes?

[44M] Ah... o socialismo... (... risadas ...) O socialismo é o socialismo.

[Ivan] Aonde você viu essa palavra?

[44M] Sei lá?

[Ivan] Foi na escola ou foi em outro lugar?

[44M] Na escola.

[Ivan] Quem falou para vocês isso?

[45M] Foi uma professora que falou sobre socialismo. Falou umas palavras sobre isso...

[46M] Foi uma professora que falou sobre isso... (Entrevista)

Através dessa entrevista foi possível avaliar que palavras como democracia, socialismo, etc., mesmo pertencendo ao vocabulário escolar, não tem um sentido específico para os alunos, isso não significa, entretanto que não tenham noções sobre o conteúdo dessas

palavras. A falta de palavras para designar certas atitudes e relações com o Estado e com a sociedade não significa que tais atitudes não existam entre os alunos.

Entre as categorias de análise, como foi discutido durante todo o trabalho, a principal referência à cidadania está ligada à idéia de titularidade de direitos (01). Diretamente citam tal referência 110 alunos, além de 59 alunos que citam indiretamente ou de maneira fluída (Zona de Confluência (CAC05)). São exemplos de respostas que citam a titularidade de direitos: [69F] “Para mim cidadania é onde todos os cidadãos têm os mesmos direitos, ninguém é diferente de ninguém onde cada um possa dar a sua opinião”; [324F] “Cidadania para mim é cada um ter seus direitos, como pro ex. estudar, ter seu lar...”; [855M] “É ser cidadão, ou seja, ser cidadão, ter direitos a várias coisas como: votar, ir a escola, ter a sua família e ajudar as outras pessoas”. Exemplos da zona de confluência são: [866M] “Obter as leis”; [565M] “Direitos e deveres do cidadão”. Nas entrevistas os alunos explicam suas concepções de titularidade de direitos:

[Ivan] 5F, você escreveu que cidadania “É o direito de viver em sociedade, de compartilhar o mesmo direito que há um ser outro também sem desigualdade”. Em que sentido você quis dizer ‘compartilhar o mesmo direito’?

[5F] Eu quis dizer no sentido das desigualdades que tem hoje, das diferenças de classes, assim, deveria se acabar com isso. Igual o 23M falou, um tem mais e outro tem menos. Isso aí devia se acabar. (Entrevista)

[Ivan] E lutar pelos direitos? O que você quis dizer com isso?

[621M] É os direitos dos cidadãos, quem aqui, tem muitas coisas que não trazem para cá.

[Ivan] Que tipo de coisa que não trazem?

(... silêncio...).

[Ivan] O que falta aqui?

[621M] Falta indústria para ter emprego para cá, ninguém tem emprego nada... (Entrevista)

[Ivan] Agora é a vez do 251M. Você colocou na primeira pergunta o seguinte: “A cidadania é o povo, que luta para os seus direitos, um cidadão de bem é claro”. O que você entende de lutar por seus direitos?

[251M] Você poder ser tudo aquilo que você quiser ser na vida. (Entrevista)

Entre as subcategorias da titularidade de Direitos apareceram em maior número direitos sem especificação, usando-se a palavra direito isolada ou em referência ampla. Em seguida (e surpreendentemente tendo em vista a pesquisa de J. M. de Carvalho citada no

início do trabalho que refere como os direitos mais citados os direitos sociais) apareceram os direitos civis, principalmente em referências a igualdade de tratamento, liberdade de expressão e liberdade em geral. Em seguida vieram os direitos políticos, relacionados à questão do voto. Em penúltimo, apareceram os direitos sociais, com referências à educação, à saúde e ao trabalho. Por fim, aparecem direitos não identificáveis na classificação de Marshall: ‘direito ao desenvolvimento’, ‘direito à vida digna’, ‘direito a melhoria de vida’. Destacam-se duas passagens de entrevistas ligadas a direitos políticos e a direitos não classificáveis, no caso o direito a um modo de vida (uma cultura), algo que poderia ser interpretado diferentemente tendo em vista apenas a resposta do questionário:

[Ivan] Vamos para você 105M. Você escreveu: “Cidadania é todas as pessoas do Brasil um conjunto lutando por seus direitos”. Por que você escreveu lutar por seus direitos?

[105M] Porque os brasileiros têm que lutar por seus direitos. Porque ele tem que votar, tem o direito de votar, mas também tem o dever de votar. (Entrevista)

[Ivan] 572F, você colocou o seguinte na primeira resposta: “É o dia-a-dia, a convivência, a maneira de viver, você respeitar as suas propriedades, é agir como um cidadão e dar opiniões sobre o lugar onde você mora, etc.” Por que você colocou que cidadania está ligada a respeitar suas propriedades?

[572F] Eu acho que, da parte que, muitas pessoas não respeitam o lugar onde moram, por exemplo, aqui, muitos adolescentes que moram aqui querem ir para cidade, só que muitas pessoas lá não respeitam sua propriedade, sua maneira de viver. (Entrevista)

Essa última passagem é de extrema importância. Os alunos, muitas vezes, têm noções refinadas de direitos como o direito a preservar sua cultura, entretanto, faltam palavras para designá-los e acabam usando palavras que podem ser interpretadas de maneira equivocada, como direito à propriedade poderia ser interpretado como mera defesa da posse da terra.

Cidadania como participação social diz respeito a qualquer intromissão na sociedade, ação, sentimento ou relação que ajude a pessoa a se socializar. Tal atitude está ligada a questões individuais, ou seja, de pessoa para pessoa. Não existe a construção do coletivo ou da participação junto ao Estado. Nesse sentido de sociabilidade a cidadania estaria ligada ao comportamento ético individual. A maior parte dos alunos, 233, entenderam a cidadania como sociabilidade. Algumas entrevistas demonstram tal posicionamento:

[Ivan] 563M, você respondeu o seguinte na pergunta: “É viver de bem com a sociedade tendo liberdade de opinião, e saber ouvir o próximo, se ajudando ao vizinho e a todos”. O que você quis dizer com ‘liberdade de opinião’?

[563M] Eu acho que é você deixar a pessoa dizer o que pensa sobre o assunto em que... você pede a opinião.

[Ivan] Você acha que está mais próximo de falar o que quiser falar ou de respeitar a opinião do outro, em que sentido que você quis colocar?

[563M] Por exemplo, tentar resolver uma situação sem discutir um com o outro. (Entrevista)

[Ivan] Deixe-me ler a resposta da 80F então: “É ser cidadão colaborar com o seu município seu país, as matas, ajudar os velhos a quem não tem e quem é deficiente”. Como você resumiria a sua idéia de cidadania?

[80F] Ajudar o próximo como a si mesmo. (Entrevista)

[Ivan] 861F, você colocou que cidadania tinha a ver com viver em grupo: “Para mim, cidadania significa viver em paz com todos e tratar todos com educação, e aprender a conviver em grupo”. Por que?

[861F] Porque tem que respeitar os outros. (Entrevista)

[Ivan] 877M, você colocou aqui a questão de preconceito: “Cidadania é ajudar pessoas com deficiência, mais velhas e respeitar pessoas pretas ou brancas, ser bem educado com os outros”. Você acha que é importante respeitar as pessoas não interessando a questão da raça, nem da condição social?

[877M] Eu acho que sim porque não interessa se a pessoa é negra ou é pobre que ela vai ser, vai roubar ou fazer algo parecido. Não tem nada haver, tem que respeitar todo mundo igual. (Entrevista)

Observe que mesmo quando referem ao respeito os alunos trazem perspectivas de direitos embutidas nessa visão, como o caso da igualdade de tratamento. A cidadania como participação pública ou no Estado está ligada a referência à participação na qual se pretende organizar o coletivo. Nela a ação de construção do espaço público e os deveres do indivíduo em relação à comunidade são destacados. Em relação aos deveres os alunos não acham que os deveres são apenas deles, mas de todos, inclusive referem em entrevista que os representantes políticos deveriam ser os primeiros a respeitar os deveres com o público. Além disso, destacam o papel do voto na participação pública.

[Ivan] (...) Na primeira pergunta vocês colocaram conceitos de cidadania ligados à idéia de direitos e lutar por direitos? O que vocês acham da idéia de lutar por direitos?

[600F] Existem várias leis, que são feitas pelos deputados e senadores, eles fazem as leis para a gente cumprir, só que eles não estão cumprindo, mas de que adianta a gente cumprir as leis se eles que fazem as leis não estão cumprindo. (Entrevista)

[Ivan] Você colocou assim na primeira pergunta: “É ser cidadão, votar com gosto não

só por votar. É ajudar alguma pessoa na rua, é ser atencioso no trânsito e não estragar a cidade. É ter educação”. O que que é esse ‘votar com gosto’?

[331F] Ah... não sei... tem gente que fala assim ‘ah.. para que votar? Eles estão sempre fazendo essas coisas, sempre roubando!’ Mas eu acho que quem vai lá votar, na hora de votar sempre tem aquela de... ‘ai... eu sou um cidadão!’

(...)

[Ivan] (...) você acha importante votar?

[331F] Eu acho!

[Ivan] Em que sentido? Por quê?

(...)

[305F] É assim, porque se todo mundo pensar em não votar o que que vai virar assim também. Eles têm que votar, é obrigado!

(...)

[Ivan] Vocês acham que a escola deveria ensinar mais sobre voto, eleições, essas coisas?

[305F] Eu acho que sim, porque às vezes as pessoas não sabem porque votar e vai pela cabeça dos outros. (Entrevista)

A cidadania como conhecimento crítico, vista pelos professores e pelas pesquisas acadêmicas como a principal possibilidade da educação para a cidadania, foi minoritária nas respostas, obtendo apenas 10 respostas. Isso se reforça quando os alunos citam outras palavras, por exemplo quando perguntados sobre ‘consciência’, geralmente os alunos respondem que a consciência é referir o mundo a partir de conhecimentos que obtém na escola. Em entrevista eles demonstram a observação do mundo mitigada por conhecimentos escolares como o buraco na camada de ozônio:

[Ivan] O que significa essa consciência. O que é consciência?

[265F] Consciência? Ter consciência de que está errado, tem que mudar, não dá para continuar isso, se continuar isso aonde a gente vai parar? A gente vai se destruir sozinho!

[277F] É!! Se continuar assim o mundo vai acabar.

[265F] O filmes falam assim, que os ETs vêm e sugam toda a energia da terra. Isso tudo é para desviar nossa atenção porque a gente mesmo está se acabando, entendeu.

[277F] A gente está acabando com a Terra, já não vai mais ter a camada de ozônio, queimada em tudo que é parte, já não tem mais árvore, não tem mais bicho, não tem mais mar.

[265F] Vamos ficar poluindo, poluindo até não ter mais o que poluir... eu acho que é isso... (Entrevista)

Por fim, a identidade nacional, um ponto combatido e duramente criticado no fim da década de 80 início de 90 parece ter perdido força na escola, em especial no ensino de História, já não aparece como principal mito a ser combatido. Apenas 7 respostas fazem referências esparsas a identidade nacional. E no momento da entrevista foram suplantadas.

[Ivan] (...) vamos ao questionário do 46M. “É todas as pessoas ter os seus direitos e viver com harmonia defendendo sua pátria”. Por que você colocou ‘defender sua pátria’?

[46M] Porque é defender seus direitos.

[Ivan] Mas a pátria que você colocou se refere ao país?

[46M] Também.

[Ivan] Você acha importante essa idéia de defender o país?

[46M] É né, na política. Defender os direitos.

[Ivan] Então não é naquele sentido de exército, que defende o país com armas?

[46M] Não...

[Ivan] É mais no sentido de direitos?

[46M] Sim. (Entrevista)

A democracia foi referida uma única vez nas respostas sobre cidadania, fato que aconteceu na Escola Riacho Claro, pelo aluno 579M.

[Ivan] 579M, você escreveu assim: “Cidadania é você respeitar o próximo, ter direitos, documentos e também ser democrático”. O que você quis dizer com ser democrático?

[579M] Respeitando as leis, essas coisas, os direitos dos outros.

[Ivan] Legal... Você também foi um dos poucos que usou nas palavras a palavra democracia. O que você entende por democracia?

[579M] É como eu disse agora, é respeitar tudo, como manda a lei.

[Ivan] E o que você acha da participação das pessoas na sociedade, no governo?

[579M] Muita gente reclama do presidente, do país, mas também fica encostado. Não se movimenta para nada. (Entrevista)

O aluno 579M acabou usando a palavra democracia para referir uma perspectiva de dever jurídico e titularidade de direitos. Não citou nenhuma referência a gestão do Estado ou do espaço público. Em outras entrevistas, no entanto, alguns alunos referiram um conceito de democracia mais sólido, mesmo não tendo se referido a democracia na resposta sobre cidadania, uma referência, em especial demonstra que a formação do conceito de democracia está ligado diretamente ao ensino de História:

[97M] Ah... tipo assim, lá na Grécia, a descoberta que eles inventaram a democracia para o país, organizava a cidade, a capital...

[Ivan] O que você entende por democracia? Por que você aprendeu democracia em Atenas?

[97M] Democracia é o conjunto de direitos, de votar, de respeitar os outros, também é democracia.

[Ivan] O que vocês acham da idéia de democracia?

[94M] Eu acho que eles exerciam a sua opinião.

[105M] Eu acho que é isso que o 97M falou.

[80F] É você poder exercer a sua opinião, votar em quem você acha que é responsável para liderar, tipo assim, o município, cidade...

[Ivan] Vocês lembram como era a democracia em Atenas. Existiam assembleias e todos tinham que participar. Tinham que votar e tal. Se no Brasil, hoje, existisse uma

democracia como a democracia de Atenas, o que seria do Brasil hoje? Vocês acham que isso seria possível no Brasil?

[94M] Eu acho que iria melhorar o país.

[Ivan] Iria melhorar o país?

[94M] Eu acho que sim.

[105M] Eu acho que não é possível.

[Ivan] Por que não é possível?

[105M] Porque no Brasil tem muita gente. Eu acho que esse sistema de votação é melhor.

[97M] É que em Atenas tinha pouca população e por isso era possível se reunir em praça pública nas assembleias que eles tinham. Aqui no Brasil não, porque tem muita população e cada um tem que votar em lugar diferente, tipo assim, nas escolas mesmo para poder abranger todas as pessoas.

[Ivan] E quantas pessoas você acha que tinha em Atenas?

[97M] Sei lá... menos de um milhão.

[Ivan] E quantas participavam das assembleias?

[97M] Daí eu não sei...

[Ivan] Também é muito específico... nem esquentem. Vocês lembram mais alguma coisa sobre isso, quem participava da assembleia?

[94M] A professora falou que eles se reuniam em praça pública e que discutiam os problemas.

[80F] Eram só alguns que participavam. Outros só ficavam vendo. (Entrevista)

[Ivan] (...) E como vocês definiriam uma democracia?

[600F] Democracia tem a liberdade da gente se expressar, a liberdade de todos os cidadãos, eu acho...

[611M] Direitos iguais para todos, sem discriminação... (Entrevista)

[Ivan] O que é democracia, como vocês conceituariam democracia?

[637F] Eu, na minha opinião, acho que democracia é poder votar, dar uma opinião no seu país...

[631F] Ter direitos...

[637F] É... ter direitos...

[Ivan] E você 627M?

[627M] Eu também acho isso, é poder votar, escolher o direito que você vai querer. Cada um tem o seu direito.

[631F] Poder reclamar quando as coisas estão erradas. (Entrevista)

Cabe agora analisar, um outro lado do conceito de cidadania, a cidadania na prática. Para tanto, analisa-se a pergunta 3 do questionário aplicado nos alunos. Inicialmente interessa referir se os alunos respondem afirmativamente ou negativamente a pergunta.

TABELA 29 - CATEGORIZAÇÃO GERAL DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA Nº 3 “VOCÊ JÁ AGIU COMO CIDADÃO?”

Você já agiu como cidadão?	Sim	Não	Sem resposta
Capão Verde (106)	67 (63,2%)	17 (16%)	22 (20,8%)
Arvoredo (91)	66 (72,6%)	9 (9,8%)	16 (17,6%)
Riacho Claro (82)	47 (57,3%)	17 (20,7%)	18 (22%)
Terra Fértil (78)	63 (80,7%)	4 (5,2%)	11 (14,1%)
Total (357)	243 (68%)	47 (13,2%)	67 (18,8%)

FONTE: Autor

A maior parte dos alunos responde afirmativamente a pergunta você já agiu como cidadão. A tabela abaixo traz as estatísticas sobre as principais ações cidadãs referidas pelos alunos:

TABELA 30 - CATEGORIZAÇÃO ESPECÍFICA DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 3 “VOCÊ JÁ AGIU COMO UM CIDADÃO?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Exigir Direitos (ED)	15 4,2%	6 5,7%	2 2,2%	4 4,9%	3 3,8%	9 5,6%	6 3,1%	6 3,2%	9 5,2%	3 2,5%	10 5,1%	2 5,0%
(ED) Cívicas	15 4,2%	5 4,7%	1 1,1%	1 1,2%	8 10,3%	4 2,5%	11 5,6%	9 4,9%	6 3,5%	5 4,2%	8 4,1%	2 5,0%
(ED) Sociais	12 3,4%	2 1,9%	2 2,2%	2 2,4%	6 7,7%	4 2,5%	8 4,1%	6 3,2%	6 3,5%	5 4,2%	6 3,0%	1 2,5%
(ED) Políticos	21 5,9%	6 5,7%	2 2,2%	3 3,7%	10 12,8%	10 6,2%	11 5,6%	8 4,3%	13 7,6%	5 4,2%	9 4,6%	7 17,5%
Cumprindo um dever jurídico	18 5,0%	9 8,5%	3 3,3%	3 3,7%	3 3,8%	4 2,5%	14 7,2%	4 2,2%	14 8,1%	3 2,5%	13 6,6%	2 5,0%
Cumprindo um dever ético	33 9,2%	19 17,9%	4 4,4%	3 3,7%	7 9,0%	10 6,2%	23 11,8%	10 5,4%	23 13,4%	5 4,2%	22 11,2%	6 15,0%
Ação para Sociabilidade (AS)	157 44,0%	39 36,8%	48 52,7%	25 30,5%	45 57,7%	73 45,1%	84 43,1%	89 48,1%	68 39,5%	53 44,2%	84 42,6%	20 50,0%

TABELA 30 - CATEGORIZAÇÃO ESPECÍFICA DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 3 “VOCÊ JÁ AGIU COMO UM CIDADÃO?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
(AS) ajudar idosos	37	15	13	2	7	19	18	20	17	10	21	6
	10,4%	14,2%	14,3%	2,4%	9,0%	11,7%	9,2%	10,8%	9,9%	8,3%	10,7%	15,0%
(AS) Preservar a natureza	8	0	4	1	3	4	4	7	1	5	3	0
	2,2%	0,0%	4,4%	1,2%	3,8%	2,5%	2,1%	3,8%	0,6%	4,2%	1,5%	0,0%
(AS) Ajudar pobres	18	1	7	2	8	8	10	12	6	5	9	4
	5,0%	0,9%	7,7%	2,4%	10,3%	4,9%	5,1%	6,5%	3,5%	4,2%	4,6%	10,0%
(AS) Ajudar deficientes físicos	12	4	7	1	0	6	6	7	5	5	6	1
	3,4%	3,8%	7,7%	1,2%	0,0%	3,7%	3,1%	3,8%	2,9%	4,2%	3,0%	2,5%
(AS) Jogar lixo no lugar certo	16	6	2	3	5	6	10	11	5	9	6	1
	4,5%	5,7%	2,2%	3,7%	6,4%	3,7%	5,1%	5,9%	2,9%	7,5%	3,0%	2,5%
(AS) Agir corretamente no trânsito	2	1	1	0	0	0	2	1	1	1	1	0
	0,6%	0,9%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,5%	0,6%	0,8%	0,5%	0,0%
Construção do Espaço público	28	13	2	5	8	14	14	12	16	7	14	7
	7,8%	12,3%	2,2%	6,1%	10,3%	8,6%	7,2%	6,5%	9,3%	5,8%	7,1%	17,5%
Cidadania é um estado da pessoa e não uma ação	11	5	3	1	2	6	5	6	5	1	9	1
	3,1%	4,7%	3,3%	1,2%	2,6%	3,7%	2,6%	3,2%	2,9%	0,8%	4,6%	2,5%
Em branco	43	20	11	8	4	22	21	20	23	14	26	3
	12,0%	18,9%	12,1%	9,8%	5,1%	13,6%	10,8%	10,8%	13,4%	11,7%	13,2%	7,5%
Outro	14	6	5	3	0	5	9	8	6	7	6	1
	3,9%	5,7%	5,5%	3,7%	0,0%	3,1%	4,6%	4,3%	3,5%	5,8%	3,0%	2,5%
Vazio Tautológico	72	11	15	32	14	31	41	38	34	28	36	8
	20,2%	10,4%	16,5%	39,0%	17,9%	19,1%	21,0%	20,5%	19,8%	23,3%	18,3%	20,0%

FONTE: Autor

NOTA: As categorias utilizadas foram adaptadas da tabela 20, entretanto, modificações foram realizadas graças às respostas diversas que apareceram. Os números inteiros são relacionados a quantidade de aparições nas respostas. O percentual apresentado foi calculado em relação ao total.

Nessa questão de ação de cidadania a tendência dos conceitos de cidadania permaneceu. Apesar do maior número de respostas em branco ou com conteúdos vazios, a perspectiva de ressaltar a sociabilidade fica clara. Nesse resultado pode-se observar, além disso, os resultados práticos do conceito de cidadania ligado à sociabilidade. Ações como: ajudar pessoas idosas a atravessar a rua ou dar comida a pobres; aparecem com índices

maiores do que exercer ou lutar por direitos. Assim, pode-se começar a ponderar pelos efeitos desse conceito na visão de espaço público dos alunos. Em espaços onde o Estado está ausente, não garantindo direitos na prática, a cidadania é uma questão individual, de relacionamento entre as pessoas. O que garante direitos não é a figura do Estado ou do espaço público, mas a solidariedade das pessoas. A questão do espaço público foi levantada de forma mais relevante conforme aumentavam a idade e a escolaridade. O que pode demonstrar um amadurecimento em relação ao espaço público movido pelo ensino na escola e pelas experiências da vida. Nas entrevistas os alunos apontam algumas ações de cidadania que podem ser destacadas. Inicialmente duas posições ligadas a sociabilidade:

[Ivan] 563M, você escreveu que se age como cidadão “(...) colaborando com a natureza para que nossos vizinhos tenham a limpar, para o lazer”. Colocando mais a questão da ecologia. Você acha que existem outras maneiras de agir como cidadão além da questão da ecologia?

[563M] Acho que o principal é colaborar com a natureza e os seres humanos um com os outros. (Entrevista)

[Ivan] 305F, você escreveu: “Sim, ajudando uma pessoa idosa a atravessar a rua, ajudei a esclarecer as dúvidas de uma pessoa que não entende a matéria escolar”. Você acredita já estar sendo uma cidadã ajudando os colegas de sala a aprender a matéria?

[305F] Assim também, mas a gente pode fazer mais coisas para ajudar.

[Ivan] O que vocês acham disso?

[331F] Eu acho importante ajudar, porque tem aluno que tem dificuldade (...) (Entrevista)

Essa posição retoma as discussões existentes sobre a desresponsabilização do Estado a partir do voluntariado e das atividades da sociedade civil. O cidadão colabora com os demais quando o Estado está ausente. O grande problema é que o Estado está quase sempre ausente e está principalmente ausente em locais isolados como bairros de periferia e regiões rurais. Mas alguns alunos têm essa consciência da falta de direitos e da urgência de conquistá-los. Dois exemplos auxiliam a observar tal questão:

[Ivan] (...) 597F e vou ler a sua resposta para o pessoal: “Sim, quando eu e minha mãe fomos para o posto de saúde, tinha uma mulher com leucemia, pedindo pelo atendimento e os médicos sem fazer nada, eu pedi para os médicos atender ela”. Você exigiu um direito, mas que não era para você, era para outra pessoa.

[597F] É que a cidadania não é feita só para mim, é feito para todo mundo né! Eu acho assim, se a mulher estava passando mal, e os médicos diziam que era uma doença séria, mas não faziam nada. Eu fui reclamar porque era um direito dela. Todo mundo paga imposto para isso, para ser bem atendido. (Entrevista)

[Ivan] 603F, você disse o seguinte: “Digamos que sim, lá na minha casa esses dias nós estávamos falando do desarmamento. Se votar que sim morremos todos, se disser que não talvez sobreviveremos mais alguns anos. Motivo o homem de bem não terá como sobreviver porque os bandidos não entregaram suas armas”. Você quer comentar alguma coisa mais sobre o que você escreveu?

[603F] Hoje em dia não só os bandidos, você pode ver, eles desarmam aqui, mas eles vendem ali, você pode ver, tem o meu cunhado, ele foi para Lapa e aí tinha um policial numa esquina e outro na outra. Daí passava um cidadão assim, ele falava ‘quer comprar tal arma?’ Ele comprava, daí passava na outra esquina, o outro policial tomava, como se tivesse tomando dinheiro assim, com uma arma só. Por isso eu acho errado, desarmar a pessoa de bem, porque chega, tipo, por exemplo, tinha a plaquinha ‘aqui não tem arma’, vão entrar lá na casa e roubar o que quiser e quem tem arma em casa e é cidadão de bem tem. Os ladrões, hoje em dia, até por dez centavos já estão matando, por isso eu acho que esse negócio do desarmamento, como já foi, na minha opinião, devia ser tirado, porque muitas coisas que estão erradas no Brasil, que devia votar sim e não eles não estão colocando, mas a questão do desarmamento eles colocaram (...) Eu acho que isso é errado, porque ter uma arma é um direito do cidadão porque pensando bem você não tem intenção de matar ninguém. (Entrevista)

3.3.3. Quais as condições da escola? Para que serve a escola?

Um primeiro ponto interessante a se tratar em relação à escola é a qualidade das mesmas. Reitere-se que os professores consideravam as condições das escolas como muito boas, com aparelhagem e equipamentos suficientes para oferecer uma aula de qualidade. Já os alunos criticam principalmente a questão da estrutura relacionada à biblioteca e a laboratórios de informática. Em geral, apontam como o ponto forte das suas escolas os professores.

TABELA 31 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NA ENTREVISTA PELOS ALUNOS, PERGUNTA 3. “O QUE VOCÊS ACHAM DA SUA ESCOLA?”

Escola	Capão Verde				Arvoredo				Riacho Claro				Terra Fértil		
	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8A	7A	7B
Salas	N	-	-	N	-	R	S	S	-	-	-	-	-	S	-
Professores	S	-	R	-	-	S	R	S	-	-	-	-	S	S	-
Biblioteca	R	S	R	N	-	N	-	-	-	R	-	R	R	-	R
Segurança	-	-	-	-	-	N	N	N	-	-	S	-	-	-	-
Laboratório de informática	N	N	N	N	S	S	S	S	-	R	-	N	N	N	N
Quadra de esportes	N	N	S	N	-	-	-	S	-	N	S	N	-	R	-
Ensino	R	R	S	S	-	R	-	-	-	-	-	S	S	S	S
Acesso a Biblioteca e computador	R	-	-	R	N	N	-	-	-	-	-	N	-	-	R
Estrutura física geral	N	-	S	N	R	R	-	S	S	R	S	S	S	N	S
Vídeo / TV / Aparelhos	S	-	S	S	-	R	-	-	-	R	-	-	-	-	-
Disciplina	-	-	-	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geral	S	R	S	S	N	R	S	S	S	S	S	S	S	R	S

FONTE: Autor

NOTA: S = Sim; R= Razoável; N= Não.

Por questões éticas não serão apresentados trechos de entrevista no sentido de expor as reclamações dos alunos em relação a cada escola. Referir um aluno, mesmo sem identificar nomes, poderia ser extremamente tormentoso para a continuidade das relações inter-pessoais das escolas. Como o objetivo dessa pesquisa não é apontar os defeitos da escola, nem tampouco fazer críticas as suas estruturas, aponta-se às reflexões dos alunos como espaço de crítica a vida prática. Ao observar os problemas das escolas os alunos refletem sobre a necessidade de atuação, seja na exigência de direitos, seja na colaboração individual, para a mudança do espaço que freqüentam e para a efetividade do direito à educação.

Já em relação aos objetivos da escola os alunos, durante as entrevistas, relataram o que para eles seriam os principais objetivos da escola. Por questão de economia de espaço elaborou-se o quadro abaixo trazendo um resumo das respostas oferecidas:

TABELA 32 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NA ENTREVISTA PELOS ALUNOS, PERGUNTA 2 “PARA VOCÊS, PARA QUE SERVE A ESCOLA?”

Escola	Capão Verde				Arvoredo				Riacho Claro				Terra Fértil			Total	
	Série	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8A	7A		7B
Para aprender ter mais conhecimentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14
Para o futuro (melhor)		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	13
Para preparar para o trabalho (ter um emprego melhor)	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X		12
Para ser alguém na vida	X	X			X			X				X	X		X	X	8
Para ter educação, saber conviver com as pessoas		X			X	X	X					X	X		X		7
Para aprender a ler e escrever	X						X			X							3
Para ser uma pessoa (cidadão) melhor										X	X			X			3
Para ter consciência do que é certo ou errado					X												1
Para formar pessoas que mudem o mundo					X												1
Para o vestibular													X				1

FONTE: Autor

As respostas foram enumeradas a partir dos grupos que efetivaram as entrevistas. Os três principais objetivos da escola referidos foram: oferecer conhecimento, preparar para o futuro e para uma futura profissão. A escola que prepara para o futuro e para um emprego melhor, com conseqüentes melhores condições econômicas, é a grande utopia escolar. Observe-se que no momento que os alunos transferem os objetivos da escola para um futuro distante eles perdem a referência da utilidade da escola para a vida prática. A formação que a escola fornece é uma formação desconectada com a realidade dos alunos e seus problemas e angustias cotidianas. A escola é um mundo à parte.

No instrumento de pesquisa questionário, na pergunta 1 b), foi questionado aos alunos se os professores aplicavam em sala de aula o princípio da educação para a cidadania.

As respostas foram diversas, mas pode-se estruturá-las a partir do seguinte quadro:

TABELA 33 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 1B “OS PROFESSORES EDUCAM PARA CIDADANIA EM SALA DE AULA?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Sim	259	77	50	61	71	112	147	135	124	91	131	37
	72,5%	72,6%	54,9%	74,4%	91,0%	69,1%	75,4%	73,0%	72,1%	75,8%	66,5%	92,5%
Não	54	21	22	9	2	24	30	30	24	16	36	2
	15,1%	19,8%	24,2%	11,0%	2,6%	14,8%	15,4%	16,2%	14,0%	13,3%	18,3%	5,0%
Sem resposta	44	8	19	12	5	26	18	20	24	13	30	1
	12,3%	7,5%	20,9%	14,6%	6,4%	16,0%	9,2%	10,8%	14,0%	10,8%	15,2%	2,5%
Sim. Diretamente - Ensinando o conceito de cidadania	41	14	7	6	14	12	29	19	22	16	22	3
	11,5%	13,2%	7,7%	7,3%	17,9%	7,4%	14,9%	10,3%	12,8%	13,3%	11,2%	7,5%
Sim. Diretamente - Mostrando como o aluno deve agir	97	25	16	24	32	41	56	49	48	34	45	18
	27,2%	23,6%	17,6%	29,3%	41,0%	25,3%	28,7%	26,5%	27,9%	28,3%	22,8%	45,0%
Sim. Indiretamente - Pelos conteúdos das disciplinas	53	8	23	13	9	23	30	24	29	18	25	10
	14,8%	7,5%	25,3%	15,9%	11,5%	14,2%	15,4%	13,0%	16,9%	15,0%	12,7%	25,0%
Sim. Indiretamente - Por suas ações, seu comportamento	19	4	2	5	8	12	7	6	13	5	11	3
	5,3%	3,8%	2,2%	6,1%	10,3%	7,4%	3,6%	3,2%	7,6%	4,2%	5,6%	7,5%
Não. Não fala sobre o significado da palavra cidadania	25	14	10	1	0	6	19	10	15	6	19	0
	7,0%	13,2%	11,0%	1,2%	0,0%	3,7%	9,7%	5,4%	8,7%	5,0%	9,6%	0,0%
Não. Não cabe na disciplina e nos conteúdos escolares	12	4	5	2	1	10	2	8	4	4	8	0
	3,4%	3,8%	5,5%	2,4%	1,3%	6,2%	1,0%	4,3%	2,3%	3,3%	4,1%	0,0%
Não. Os professores não dão o exemplo necessário	5	0	4	1	0	2	3	3	2	2	3	0
	1,4%	0,0%	4,4%	1,2%	0,0%	1,2%	1,5%	1,6%	1,2%	1,7%	1,5%	0,0%
Em branco	17	3	10	4	0	11	6	6	11	4	12	1
	4,8%	2,8%	11,0%	4,9%	0,0%	6,8%	3,1%	3,2%	6,4%	3,3%	6,1%	2,5%
Vazio	41	8	17	9	7	22	19	28	13	12	27	2
	11,5%	7,5%	18,7%	11,0%	9,0%	13,6%	9,7%	15,1%	7,6%	10,0%	13,7%	5,0%
Outro	65	16	18	18	13	32	33	38	27	19	42	4
	18,2%	15,1%	19,8%	22,0%	16,7%	19,8%	16,9%	20,5%	15,7%	15,8%	21,3%	10,0%

FONTE: Autor

A tabela demonstra que a maioria dos alunos acredita que os professores aplicam a proposta de educação para a cidadania e a principal forma que essa aplicação aparece é através de recomendações para a vida prática dos alunos. Nesse sentido: [33F] “Porque eles ensinam como viver na sociedade e nos preparam para arrumar um emprego adequado”; [318F] “sim, porque eles nos ensinam a ter educação e responsabilidade com as pessoas”; [836F] “sim, eles nos ensinam a ajudar os colegas”. Muitas vezes a educação para cidadania não ultrapassa o nível do cotidiano e a orientação para vida escolar. Nas entrevistas os alunos esclarecem como os professores aplicam o conceito de cidadania em sala de aula:

[Ivan] 25M, você colocou o seguinte: “que fala sobre nossos direitos e os deles”. Em que sentido você quis colocar isso?

[25M] O professor fala para sentar, daí a pessoa não obedece, daí tira para fora da sala, igual aconteceu com nosso amigo (23M), bem daí é nesse sentido.

[Ivan] Você ficou chateado com isso 23M?

(... risadas ...)

[23M] Mas é que...

[Ivan] Não precisa ficar nervoso!

[23M] Eu tinha avisado para o professor que eu estava em pé porque ia jogar o papel no lixo, mas daí ele não quis saber... ele não sabe o que quer também!?

[25M] Você tem que respeitar o professor e ele respeita você. (Entrevista)

Mas as atitudes não se resumem à questão da disciplina ou do respeito em sala de aula, observe a seguinte passagem de entrevista, onde os alunos comentam que a cidadania é ensinada de forma difusa nos conteúdos, mas ponderam a necessidade de trabalhar o conceito de cidadania em sala de aula:

[Ivan] A 600F, a 603F e o 613M falaram que os professores preparam para a cidadania na aula deles: [600F] “sim, porque cada matéria que aprendemos descobrimos que devemos exercer a cidadania de forma em que todos respeitam as suas idéias dentro da sociedade”. [603F] “Sim, desde um exercício que os professores passem para nós da uma idéia legal, depois acontece os debates de cada tema de cada matéria”. [613M] “sim, eles ensinam os alunos a viver como um cidadão”. Já o 611M e o 614M falaram que não. [614M] “Não, porque é muito complicado e não faz parte da matéria ou do assunto” [611M] “Não, eles só ensinam a matéria e não tocam muito no assunto da cidadania”. O que vocês acham da aplicação da educação para a cidadania em sala de aula?

[600F] Eu acho que o professor de História, ele não entra na questão da cidadania dizendo o que ela é, dando uma aula sobre cidadania. Ele, a partir do conteúdo que está aplicando, ele comenta, muitos nem notam do que se trata do que, mas cidadania (...) todos estão comentando o que é e eu acho que está sendo bem comentado com os professores e os alunos.

[603F] Eu acho que praticamente em todas as matérias, tudo é cidadão e cidadania, porque como a 600F falou eles não falam assim cidadania é isso ou aquilo, mas você pode

juntas todas as palavras e todas elas vão dar sempre na cidadania, em todas as matérias, todos os professores explicam assim, às vezes, a gente não presta muita atenção, mas se a gente prestar mais atenção a gente vê que todos e tudo que eles falam está batendo na cidadania.

[611M] Mesmo assim eu acho que os professores deviam esclarecer mais sobre a cidadania, deveria ter mais explicação sobre isso. Eles não falam diretamente e falta um pouco disso também. (Entrevista)

3.3.4. Quais disciplinas escolares são importantes para a vida? E a História para que serve?

Durante as entrevistas, uma das perguntas direcionadas aos alunos era: qual disciplina da escola é importante para sua vida? Tal pergunta não visava questionar qual disciplina era relacionada à cidadania, apenas observar qual seria importante para os alunos, qual consideravam mais importante. Segue abaixo o resultado das entrevistas.

TABELA 34 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NA ENTREVISTA PELOS ALUNOS, PERGUNTA 4. “QUAIS MATÉRIAS CONSIDERAM IMPORTANTES PARA SUA VIDA?”

Escola	Capão Verde				Arvoredo				Riacho Claro				Terra Fértil			Total
	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8A	8B	7A	7B	8A	7A	7B	
Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
Português	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	12
Ciências	X		X	X	X	X			X	X	X	X				9
História			X	X	X	X	X		X	X		X				8
Inglês		X	X	X		X	X					X				6
Geografia						X	X	X	X	X	X					6
Todas				X		X								X		3
Artes									X							1
Ed. Física									X							1

FONTE: Autor

A disciplina mais importante da escola, tendo em vista a referência em todas as entrevistas e a afirmação expressa de vários alunos, é a matemática. Algumas justificativas

do ensino da matemática: ‘desenvolver o raciocínio’; ‘fazer conta’; ‘não ser logrado com troco’; ‘muitos empregos usam’; ‘ir no mercado ou fazer compra’; ‘calculando conta do telefone’. Uma frase dita em entrevista ressalta bem a questão:

[Ivan] Que matéria vocês consideram importantes para a vida de vocês?

[296M] Geografia e matemática. Porque matemática a gente vive no nosso dia-a-dia.

(Entrevista)

Em segundo lugar vem o português, em seguida as ciências. Apenas em quarto lugar aparece a História, seguida de perto pela Geografia e pelo Inglês. Inclusive alguns alunos falaram que História não seria importante.

[Ivan] Deixa eu perguntar sobre uma outra disciplina. História, vocês acham importante?

[23M] Eu não acho.

[22M] Eu também não acho.

[5F] Eu acho que é bom saber, mas não que seja importante para o dia-a-dia.

[Ivan] Vocês não usam no dia-a-dia?

[23M] A gente conversa sobre o presente e sobre o futuro, não entra daí. (Entrevista)

[Ivan] Deixa eu perguntar em relação a matéria que eu estou pesquisando. História! Vocês usam ou não usam a História na vida de vocês?

[840F] Eu não uso!

(... risadas...) (Entrevista).

[Ivan] Então vamos a matéria que me interessa mais, História, como vocês usam a História na vida de vocês?

[94M] Fica sabendo dos acontecimentos, principalmente dos... antecipados...

[97M] Antepassados!

[94M] Antepassados...

[105M] Eu acho importante porque nós aprendemos sobre o passado. Mas eu acho História chata! (Entrevista)

Para alguns alunos a História é vista como uma disciplina distante do cotidiano, distante da realidade deles. Esse é um alerta importante e deve ser levado em consideração. Entretanto a maior parte dos alunos apontou várias utilidades práticas do ensino de História e entre elas várias possibilidades para a construção da educação para a cidadania. No questionário, na pergunta que questionava quais disciplinas estariam ligadas à cidadania para cidadania, a História aparece em segundo lugar no geral, atrás apenas do Português. Já em relação ao subtotal nas escolas, de um lado História aparece em primeiro lugar na escola Terra Fértil, por outro aparece em terceiro na escola Arvoredo, atrás de Geografia.

TABELA 35 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 1C “QUAIS MATÉRIAS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA DESENVOLVER A CIDADANIA?”

Escola	Capão Verde (106)	Arvoredo (91)	Riacho Claro (82)	Terra Fértil (78)	TOTAL (357)
Coeficiente de correção por questionário	Assinalado (2,55 c.a.)	Assinalado (2,11 c.a.)	Assinalado (2,02 c.a.)	Assinalado (2,17 c.a.)	Assinalado (2,23 c.a.)
Português	50 (47,1%) (18,5% c.a.)	30 (32,9%) (15,6% c.a.)	32 (39%) (19,3% c.a.)	25 (32%) (14,7% c.a.)	138 (38,6%) (17,3% c.a.)
Matemática	24 (22,6%) (8,9% c.a.)	17 (18,6%) (8,8% c.a.)	14 (17%) (8,4% c.a.)	14 (17,9%) (8,2% c.a.)	68 (19%) (8,5% c.a.)
Geografia	29 (27,3%) (10,7% c.a.)	28 (30,7%) (14,5% c.a.)	17 (20,7%) (10,2% c.a.)	20 (25,6%) (11,8% c.a.)	94 (26,3%) (11,8% c.a.)
História	46 (43,4%) (17% c.a.)	26 (28,5%) (13,6% c.a.)	22 (26,8%) (13,2% c.a.)	42 (53,8%) (24,8% c.a.)	136 (38,1%) (17,1% c.a.)
Ciências	14 (13,2%) (5,2% c.a.)	19 (20,8%) (9,9% c.a.)	12 (14,6%) (7,2% c.a.)	10 (12,8%) (5,9% c.a.)	55 (15,4%) (6,9% c.a.)
Inglês	32 (30,2%) (11,7% c.a.)	17 (18,6%) (8,8% c.a.)	13 (15,8%) (7,8% c.a.)	11 (14,1%) (6,5% c.a.)	73 (20,4%) (9,1% c.a.)
Ed. Física	13 (12,2%) (4,7% c.a.)	12 (13,1%) (6,3% c.a.)	8 (9,7%) (4,8% c.a.)	13 (16,6%) (7,6% c.a.)	46 (12,8%) (5,7% c.a.)
Ed. Artística	11 (10,4%) (4,1% c.a.)	5 (5,5%) (2,7% c.a.)	4 (4,8%) (2,4% c.a.)	5 (6,4%) (2,9% c.a.)	25 (7%) (3,1% c.a.)
Outra	2 (1,8%) (0,7% c.a.)	1 (1,1%) (0,5% c.a.)	4 (4,8%) (2,4% c.a.)	1 (1,3%) (0,6% c.a.)	8 (2,2%) (1% c.a.)
Todas	50 (47,1%) (18,5% c.a.)	37 (40,6%) (19,3% c.a.)	40 (48,7%) (24,1% c.a.)	28 (35,8%) (16,5% c.a.)	155 (43,4%) (19,5% c.a.)
Total de respostas	271 (255%) (100% c.a.)	192 (211%) (100% c.a.)	166 (202%) (100% c.a.)	169 (217%) (100% c.a.)	798 (223%) (100% c.a.)

FONTE: Autor

NOTA: c.a. = coeficiente absoluto. O coeficiente absoluto indica quantas disciplinas foram marcadas em média por cada questionário. O primeiro percentual diz respeito ao número total de questionários (50% significa que metade dos questionários assinalaram tal alternativa). Já o segundo percentual (c.a.) indica o quanto isso significa comparando-se as outras disciplinas. Tal coeficiente foi desenvolvido a fim de esclarecer uma leitura equivocada da escolha de disciplinas nas escolas.

A pergunta número 1 c do questionário, além de questionar qual disciplina teria maior relação com a cidadania, também questionava como a disciplina poderia ajudar na tarefa de preparar para o exercício da cidadania. A partir dessas respostas foi possível elaborar outra tabela de dados, analisando o posicionamento dos alunos sobre a História e sua função.

TABELA 36 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 1C “QUAIS MATÉRIAS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA DESENVOLVER A CIDADANIA?” NOS CAMPOS PREENCHIDOS “HISTÓRIA”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Assinalada História	136	46	26	22	42	63	73	63	73	44	79	13
	38,1%	43,4%	28,6%	26,8%	53,8%	38,9%	37,4%	34,1%	42,4%	36,7%	40,1%	32,5%
Local: Brasil	18	9	4	3	2	9	9	8	10	8	7	3
	5,0%	8,5%	4,4%	3,7%	2,6%	5,6%	4,6%	4,3%	5,8%	6,7%	3,6%	7,5%
Local: Mundo	12	3	2	3	4	3	9	4	8	4	8	0
	3,4%	2,8%	2,2%	3,7%	5,1%	1,9%	4,6%	2,2%	4,7%	3,3%	4,1%	0,0%
Local: Nossa	15	4	3	5	3	10	5	5	10	4	8	3
	4,2%	3,8%	3,3%	6,1%	3,8%	6,2%	2,6%	2,7%	5,8%	3,3%	4,1%	7,5%
Local Não identificado	89	30	15	12	32	42	47	43	46	31	50	8
	24,9%	28,3%	16,5%	14,6%	41,0%	25,9%	24,1%	23,2%	26,7%	25,8%	25,4%	20,0%
Perspectiva Diacrônica	73	28	13	16	16	35	38	32	41	24	43	6
	20,4%	26,4%	14,3%	19,5%	20,5%	21,6%	19,5%	17,3%	23,8%	20,0%	21,8%	15,0%
Perspectiva Sincrônica	22	7	7	5	3	7	15	7	15	5	12	5
	6,2%	6,6%	7,7%	6,1%	3,8%	4,3%	7,7%	3,8%	8,7%	4,2%	6,1%	12,5%
Temporalidade Não identificada	49	13	8	4	24	23	26	23	26	19	26	4
	13,7%	12,3%	8,8%	4,9%	30,8%	14,2%	13,3%	12,4%	15,1%	15,8%	13,2%	10,0%
Outros	31	7	4	3	17	14	17	20	11	13	16	2
	8,7%	6,6%	4,4%	3,7%	21,8%	8,6%	8,7%	10,8%	6,4%	10,8%	8,1%	5,0%
Vazio	5	1	2	0	2	4	1	4	1	3	2	0
	1,4%	0,9%	2,2%	0,0%	2,6%	2,5%	0,5%	2,2%	0,6%	2,5%	1,0%	0,0%
Em branco	226	63	65	61	37	98	128	124	102	76	122	28
	63,3%	59,4%	71,4%	74,4%	47,4%	60,5%	65,6%	67,0%	59,3%	63,3%	61,9%	70,0%
Alguma referência a Direitos	11	0	4	1	6	5	6	1	10	1	8	2
	3,1%	0,0%	4,4%	1,2%	7,7%	3,1%	3,1%	0,5%	5,8%	0,8%	4,1%	5,0%

FONTE: Autor

Os dados contidos nessa tabela são interessantes, mas não são conclusivos. As respostas dadas pelos alunos não foram direcionadas para avaliar as questões apontadas. Por isso, serve apenas de indício de alguns elementos importantes que a História inaugura. Duas escolas tiveram índices de escolha da disciplina História relacionada à cidadania maiores: a

escola Capão Verde e a escola Terra Fértil. Por outro lado, o índice das oitavas séries foi maior do que das sétimas séries.

Em relação ao local apontado como sendo a origem da História a maior referência foi ao Brasil, pouco atrás ficou a referência a ‘nossa’ História e por fim a referência a história do ‘mundo’. A maior referência é a identificação da História ao país, o que indicaria a influência, ao menos na questão de conteúdo, da formação da identidade nacional da História. Não existiu nenhuma referência a História local ou ao cotidiano. Isso demonstra que o ensino de História, mesmo buscando identificação do aluno como o conteúdo, ainda guarda, indiciariamente pela manutenção da ordem de conteúdos, as características do ensino tradicional que buscava formar a identidade nacional, por vezes nacionalistas, ou a história do mundo a partir da visão da historiografia francesa.

Durante as entrevistas os alunos apontaram alguns pontos de vista interessantes sobre essa questão. O aluno 45M refletiu uma negação da História e sua função na orientação da vida. Tal perspectiva é pautada no presentismo, no aqui e agora, no qual a História não tem papel algum. Sua resposta no questionário foi a seguinte: [45M] “História não muito porque levanta antepassado e quem vive de antepassado é museu”. Para averiguar tal posicionamento entrevistou-se o aluno.

[Ivan] Certo. E você colocou outra coisa interessante na pergunta sobre História: “História não muito porque levanta antepassado e quem vive de antepassado é museu”. (... risadas ...)

[Ivan] Achei muito legal (...) porque foi uma das poucas pessoas que foram ao menos sinceras. Até por isso eu escolhi você para a entrevista. Você acha que o ensino de História fica muitas vezes falando coisas que não tem nada a ver com a nossa vida?

[45M] Tem coisa que só levanta, que não tem nada a ver, que não vai adiantar em nada. Daí, por isso que eu respondi isso.

[Ivan] Isso que se ensina não tem sentido em se aprender?

[45M] Não, tem umas coisas que sim. Mas tem outras que não adianta nada aprender. (... risadas ...)

[Ivan] Você poderia me dar um exemplo de coisas que adianta e de que não adianta aprender?

[45M] Adianta... ah, mas agora eu não lembro.

[Ivan] Vai pensando que depois eu te pergunto de novo.

(...)

[45M] É ruim ficar falando sobre as guerras, das tragédias. Eu acho que não tem nada a ver ficar relembando isso em História.

[Ivan] Vocês acham que não tem que ficar vendo esse tipo de coisa em História?

[45M] Porque eu acho que tem muita morte na guerra e não adianta ficar relembando.

[Ivan] Tá, então o que você acha importante lembrar?
 [45M] Lembrar sobre quem chegou no Brasil primeiro, essas coisas aí...
 (... risadas ...) (Entrevista)

A entrevista do aluno 45M, para os professores de Araucária que trabalham muito para mudar a concepção de História dos alunos, pode ser desestimulante. Entretanto, é importante refletir sobre os motivos que levam o aluno a desconsiderar a História. Tal perspectiva demonstra certo conformismo ao ensino tradicional, de cunho positivista. Uma possível explicação é dada por Paulo Freire quando trabalha a idéia de medo da liberdade, contida na introdução do seu livro *Pedagogia do Oprimido*. “O ‘medo da liberdade’, de que se fazem objetos os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a serem opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimido (...) (FREIRE, 1987, 33). Freire relata casos de educação de camponeses que estes resistem a desvelar o mundo de exploração e opressão porque a realidade agride sua existência. No caso do aluno 45M as guerras são coisas que afetam sua visão de mundo. Ele prefere ver os “grandes” feitos da História. Outro aluno que trouxe uma perspectiva de História tradicional foi o aluno 577M ao responder no questionário que História trabalha cidadania quando prestava-se a: “Saber a história da nação”. Em entrevista relatou:

[Ivan] 577M, você respondeu “Saber a história da nação”. Por que você colocou a História da Nação?
 [577M] Para saber os antepassados, como é que eram, comparando com o dia de hoje.
 [Ivan] Mas a nação o que é? É o país?
 [577M] A nação é o Estado.
 [Ivan] É o Estado, então a História ensina a História do Estado?
 [577M] É...
 [Ivan] Mas não fala nada sobre a vida das pessoas?
 [577M] Fala como eles viveram na região. (Entrevista)

O aluno 577M identifica a História do Estado com a História de seus antepassados. A discussão sobre a História resumida a História da nação ainda não foi extinta totalmente nas escolas. É importante perceber que esse tipo de visão é uma visão das elites do país. Geralmente forma um passado comum pautado em apenas um ponto de vista. Quando questionado sobre o ensino da História da região os alunos relatavam que seu ensino era esporádico e periférico. A identidade criada a partir do ensino de História escolar não absorve

a perspectiva local, quando o faz, serve apenas de complemento periférico.

Outra resposta interessante foi da aluna 600F. Para tal aluna, ativa em órgãos representativos de alunos, a história auxilia na cidadania por que “Aprendemos o passado, o presente e que sempre no futuro será lembrado”. Tal perspectiva é muito interessante, mas esconde uma perspectiva tradicionalista da História. A palavra ‘sempre’ revela algo significativo. Sendo membro de família tradicional polonesa, a aluna 600F conserva o seu passado e de sua família como algo que ‘sempre’ será lembrado. Tal perspectiva foi questionada em entrevista:

[600F] (...) quando eu falei: na História a gente estuda o passado, o presente e a gente sempre será estudado no futuro; eu acho que isso também está ligado com o Direito, com a questão das leis, ver como surgiram as leis, então, tudo na vida tem um significado e a gente vai utilizar, por isso eu acho que todas as matérias são importantes, mas a que eu mais considero importante é História.

[Ivan] Ta, já que a História é importante, eu gostaria de saber como vocês usam esses conhecimentos na vida prática de vocês? Como vocês usam a História na vida de vocês?

[600F] A gente já faz a nossa História, praticamente, eu acho, porque todo ser quando nasce, apesar de não ser um presidente, um prefeito, ele tem a sua história para contar, por mais que seja pequena, ele está fazendo sua história, então, não tem como a gente dizer que: ah, não estamos fazendo nossa história, porque quando você nasce, está no mundo, você tem a sua história para contar.

(...)

[Ivan] E que História que vocês acham que estão aprendendo? Passado de quem? Do quê?

[600F] Passado, quando a gente fala é desde o começo, quando surgiu o homem das cavernas, como surgiu o mundo, tudo assim é uma opção. Ninguém sabe explicar direito como que é, nem a ciência nem a igreja. Tudo está envolvido na História, agora nós precisamos aprender. Apesar de não estar bem especificado.

Apesar de ter uma perspectiva histórica muito forte e atuante falta um elemento para a aluna 600F. Aluna exemplar, recepcionou quase todo o conhecimento oferecido pela escola. Ela percebe que todos produzem História, também percebe a importância da História. Entretanto, falta-lhe perceber que a qualificação do que é grande e do que é pequeno faz parte de um jogo discursivo. Isso fica claro quando ela declara que a História começa desde o surgimento do homem. Para ela quem pode contar o que está certo é a ciência ou a Igreja. Falta a percepção de que o discurso certo não existe. Por outro lado, isso não impede que a aluna 600F tenha uma concepção de cidadania extremamente ativa e que seja um exemplo de liderança e de consciência cidadã em sua comunidade. Mas há algo a se desenvolver. Algo

que não se desenvolve apenas com conteúdo, mas com metodologias de pesquisa e de diálogo. Portanto, para desenvolver mais sua potencialidade cidadã não basta reforçar o conteúdo ou torná-lo mais crítico, é necessário renovar o ensino.

Outro exemplo interessante são os aluno 23M “Ensina a História do mundo para compararmos com o presente e ver que o mundo se transforma”, 97M “Porque com o passado, podemos entender o presente, importante em investigações” e 260F “Com ela podemos compreender o passado do nosso país, para saber como agir futuramente”. Em entrevistas demonstram suas visões de História:

[Ivan] 23M, você escreveu: “Ensina a História do mundo para compararmos com o presente e ver que o mundo se transforma”. Você acha que a História ajuda a perceber a transformação do mundo?

[23M] Eu acho que sim, por causa que se for pensar, por exemplo, a camada de ozônio. Não havia o buraco, agora já tem, os desmatamentos, agora já tem muito. Eu acho que essas coisas de desmatamento no futuro não vão mais ter porque as pessoas vão saber que não pode mais fazer isso no futuro. Nossos pais, nossos avós não estudaram isso e pode ser que não sabiam, eles que moravam lá pro norte. (Entrevista)

Observe que o aluno 23M demonstrou uma perspectiva histórica interessante. Além de visualizar o passado, perceber o presente, orientou sua perspectiva para o futuro. Além disso, destacou um perigo real que é a questão do meio ambiente. Entretanto, no final de sua fala ele relata seus ascendentes não teriam uma visão esclarecida pela falta de escola. Mesmo ajudando o aluno 23M a refletir sobre a realidade, o ensino de História não auxiliou a observar sua condição, a desvelar seu mundo. Isso pode ter acontecido porque o que se ensina nas escolas está distante da vida cotidiana dos alunos. Enfim, o dia-a-dia não tem relação com a História. A aluna 260F trabalha coma idéia de orientação para a vida no futuro:

[Ivan] E História, como vocês usam História na vida de vocês?

[251M] Para saber o que aconteceu no mundo antigamente.

[Ivan] Para conhecer o passado então?

[260F] Para não fazer errado no futuro também.

[Ivan] Ah... então serve para o presente também?

[260F] Para comparar o que foi feito de errado no passado para não se repetir no futuro também.

(...)

[Ivan] 260F você escreveu sobre a História: “Com ela podemos compreender o passado do nosso país, para saber como agir futuramente”. Eu sei que vocês já falaram sobre isso mas se quiser comentar mais alguma coisa.

[260F] Como eu disse antes, se a gente conhece o que aconteceu antes, o que a gente

fez de errado antes pode tentar melhorar para o futuro. E as coisas boas que fizeram antes podem ser repetidas. (Entrevista)

Por fim, o aluno 97M demonstra o quanto o desenvolvimento do ensino de História e o domínio de conteúdos e formas de pensar históricas podem auxiliar ao aluno a observar o fenômeno do espaço público e da cidadania:

[Ivan] E por que vocês aprendem História vocês acham?

[94M] Para ver o antigamente.

[97M] Para entender o presente.

[Ivan] Para entender o presente? Você tem como dar um exemplo de como você aprende sobre o presente a partir da História?

[97M] Para ver como as coisas nasceram.

(...)

[Ivan] Você acha a História chata. E você também acha?

[97M] Eu acho que com o passado a gente aprende melhor o presente.

[Ivan] Por que você acha que aprende melhor o presente?

[97M] Não sei, porque a gente sabe assim como que como que as coisas assim... nasceram. Tipo assim, a civilização, a democracia, a escola...

(...)

[Ivan] 97M, você respondeu que a História educa para a cidadania “Porque com o passado, podemos entender o presente, importante em investigações”. Que tipos de investigações?

[97M] Ah... tipo assim, lá na Grécia, a descoberta que eles inventaram a democracia para o país, organizava a cidade, a capital...

[Ivan] O que você entende por democracia?

[97M] Democracia é o conjunto de direitos, de votar, de respeitar os outros, também é democracia. (...) (Entrevista)

Para trazer a identificação a História poderia, além de partir do cotidiano, trabalhar com maior ênfase na História local. Nenhum aluno referiu a História como um conhecimento que abarcasse a história de sua região ou cidade nos questionários. Nas entrevistas também colocaram que é raro comentários sobre esse tema em sala de aula. Em relação aos outros tópicos é de se destacar que os alunos referiram com frequência a questão dos direitos. Portanto destacam a História como um conhecimento que traz elementos sobre direitos.

3.3.5. Você se sente preparado para a exercer a cidadania? A escola contribui para isso?

Em relação ao sentimento de estar preparado ou não estar preparado para exercer a

cidadania, pode-se dizer que os alunos de 8ª série e com idades mais avançadas se sentem mais preparados para exercer a cidadania do que os alunos mais novos de 7ª série. Já em relação a contribuição da escola, os alunos com idade mais avançada atribuem uma importância maior ao ensino que tiveram na escola na questão do preparo para o exercício da cidadania.

TABELA 37 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS OFERECIDAS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO, PERGUNTA 4 “VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA EXERCER A CIDADANIA? A ESCOLA CONTRIBUIU OU NÃO CONTRIBUIU PARA ISSO?”

Categoria de Análise	Total	CV	AR	RC	TF	MAS	FEM	7ª	8ª	12-13	14-15	16-18
Preparado para o exercício da cidadania? Sim	142	39	36	24	43	61	81	61	81	46	78	18
	39,8%	36,8%	39,6%	29,3%	55,1%	37,7%	41,5%	33,0%	47,1%	38,3%	39,6%	45,0%
Preparado para o exercício da cidadania? Não	88	30	28	24	6	36	52	58	30	30	49	9
	24,6%	28,3%	30,8%	29,3%	7,7%	22,2%	26,7%	31,4%	17,4%	25,0%	24,9%	22,5%
Preparado para o exercício da cidadania? Mais ou menos	16	9	1	3	3	5	11	9	7	7	8	1
	4,5%	8,5%	1,1%	3,7%	3,8%	3,1%	5,6%	4,9%	4,1%	5,8%	4,1%	2,5%
A escola Contribuiu? Sim	179	53	36	41	49	85	94	85	94	56	101	22
	50,1%	50,0%	39,6%	50,0%	62,8%	52,5%	48,2%	45,9%	54,7%	46,7%	51,3%	55,0%
A escola contribuiu? Não	20	10	4	4	2	5	15	13	7	10	10	0
	5,6%	9,4%	4,4%	4,9%	2,6%	3,1%	7,7%	7,0%	4,1%	8,3%	5,1%	0,0%
A escola contribuiu? Mais ou menos	4	0	1	1	2	1	3	4	0	1	2	1
	1,1%	0,0%	1,1%	1,2%	2,6%	0,6%	1,5%	2,2%	0,0%	0,8%	1,0%	2,5%
Em Branco	48	15	16	10	7	26	22	23	25	17	27	4
	13,4%	14,2%	17,6%	12,2%	9,0%	16,0%	11,3%	12,4%	14,5%	14,2%	13,7%	10,0%
Vazio	19	7	4	4	4	8	11	7	12	5	12	2
	5,3%	6,6%	4,4%	4,9%	5,1%	4,9%	5,6%	3,8%	7,0%	4,2%	6,1%	5,0%

FONTE: Autor

A pergunta 4 do questionário dos alunos é, sem dúvida, a pergunta mais complexa em termos de sistematização e análise. Isso porque grande parte dos alunos não respondeu as duas perguntas, mencionando apenas a resposta de uma das perguntas. Isso acabou por

prejudicar uma análise sistemática e em termos totais.

Já em relação aos dados apresentados pode-se observar certa perspectiva contraditória tendo em vista o que até agora foi exposto. Os percentuais de alunos de 8ª série que se sentem preparados para o exercício da cidadania são consideravelmente maiores do que os percentuais apresentados pela 7ª série. E percebe-se que existe diferença entre os alunos que se sentem preparados para a cidadania com faixa etária menor em relação as faixas etárias maiores, entretanto as diferenças de idade são menores que os percentuais da diferença de escolaridade. Isso significa que a formação escolar fornece aos alunos a confiança no exercício da cidadania. Os índices declarados de que a escola não contribui para a formação da cidadania foram pequenos, menores de 6% nos números totais.

Os alunos acreditam na escola como meio de preparo para o exercício da cidadania. Apesar de seu conceito vivido de cidadania estar ligado a experiência de vida, existe certa crença em relação ao preparo da escola e de sua contribuição para esse objetivo. Os alunos acreditam na escola. Acreditam mais na escola que em si mesmos. 39,8% dizem que se sente preparado para o exercício da cidadania. 50,1% dizem que a escola contribui para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou alguns limites e algumas possibilidades de compreensão do conceito de cidadania no contexto de escolarização relacionados ao ensino de História. Alguns indicativos visíveis a partir dos resultados da análise de investigações feitas permitem destacar que os professores reconhecem a tarefa de **educar para cidadania como transformar a forma do aluno participar da sociedade, em especial no espaço público, a partir do conhecimento**. Apesar desse ideal, a sua concretização ainda apresenta-se carente de materialidade prática, pois apenas dois professores situaram tal atividade à questão dos direitos e nenhum destacou a relacional diretamente com a democracia. Tal compreensão pode ser indicativa de um entendimento superficial deste conceito (educar para cidadania), deixando de relacionar o significado de cidadania à eminente relação entre o Estado e os cidadãos, em especial, ao Estado Democrático.

No mesmo sentido, outro dado pode ser indicativo da ausência do relacionamento da cidadania com o Estado. É o que mostram as respostas dos alunos, os quais apontaram a cidadania como uma atividade relacionada a participação social, mas no sentido de sociabilidade (relações entre indivíduos) (65,3%) e não no sentido de relação com o Estado.

Isso significa que há importante esforço educativo que precisa ser desenvolvido pelos professores a fim de implementar a compreensão do significado da cidadania na perspectiva da defesa dos direitos e da democracia. No entanto, para isso é preciso repensar tal ausência da compreensão nas bases acima referenciadas, que dificultam a consecução desses objetivos.

Aliás, a compreensão do significado de cidadania e a sua relação com o Estado, principalmente o Estado Democrático, tem sido uma das grandes preocupações da ciência política moderna. Assim como parece ser também um problema da própria cultura vivida, já que prática cidadã referida pelos alunos em suas entrevistas nem sempre está ligada ao Estado.

Entende-se que isso não se deve apenas a fragmentação do Estado gerado por problemas como a globalização ou a pós-modernidade, mas também à ausência do Estado,

enquanto instituição que garante direitos, em comunidades e localidades específicas. No caso dos alunos de bairros populares e de regiões rurais de Araucária os problemas gerados por essa ausência se agravam. O Estado, em geral, não está presente na vida deles, a única presença real e forte dá-se pela própria escola. A saúde e a segurança são referidos pelos alunos como direitos inexistentes ou direitos violados. Já a educação e a escola, mesmo que não tendo uma configuração ideal, ao menos estão presentes na vida do aluno. Por isso, é importante considerar o papel da escola na vida do aluno e na formação de suas idéias e valores.

Por outro lado, analisando os dados, o maior índice de relacionamento da cidadania com o Estado e a titularidade de direitos é dado pelos alunos com idade mais avançada. Tal dado abre um novo problema que seria: qual a influência da escola na formação de um conceito mais elaborado de cidadania relacionada ao Estado, em especial o Estado democrático? Esses índices indicam que a escola talvez não esteja exercendo influência tão efetiva quanto a própria experiência de vida. A vivência de questões como a segregação de direitos pode ser um fator importante na formação de uma consciência reivindicadora. Por outro lado, outros fatores podem auxiliar a explicar o dado relacionado aos alunos de idade mais avançada serem relativamente melhores: a sua permanência por maior tempo na escola e a participação em espaços sociais de participação, como voto, etc.

Quando perguntou-se aos alunos como eles agiam como cidadão, ou seja, “qual era sua prática de cidadão?”, eles demonstraram que atitudes como ajudar idosos, deficientes, pessoas pobres, eram as principais ações de um cidadão. Isso significa que os alunos compreendem majoritariamente que as relações inter-pessoais garantem os direitos que o Estado deveria garantir. Por isso, o significado de cidadão apresentado nas respostas é antes fruto de uma experiência vivida (cultura política vivida) do que dos aprendizados escolares. Pode-se afirmar que o significado transmitido pela escola, em especial pelos professores de História, apresenta diferenças em relação àquele trazido pelos alunos, resultante de suas experiências de sociabilidade.

Por isso, também não é de se estranhar que os alunos tenham dificuldade em explicar o significado de conceitos como democracia, consciência, revolução e socialismo.

Conceitos que eles mesmo citam mas não conseguem compor conteúdo. Nesse sentido, é possível afirmar que visões políticas e palavras relacionados a perspectivas políticas diversas da perspectiva de sociabilidade, podem ser referências a conhecimentos adquiridos na escola, através dos professores, pautados na ‘cultura de um período’. Portanto, tendo em vista que muitos dos conceitos e palavras indicados pelos alunos, como nos exemplos de revolução, consciência, democracia e socialismo, aparecem frequentemente vazios de sentido, seria interessante que os professores aprofundassem, ao invés de fatos e datas, os conceitos políticos a partir do ensino de História.

A idéia de cidadania e cidadão com direitos advêm da cultura de um período, mas a garantia dos direitos é fruto de experiência vivida, em geral, garantida através de relações de sociabilidade. Isso faz com que apareçam entre as palavras referidas pelos alunos como ligadas à cidadania: respeito e educação (ligados à sociabilidade); direitos e deveres (ligados à titularidade de direitos). Ou seja, além das relações de sociabilidade, os alunos sabem que têm direitos e deveres na sociedade, isso a escola consegue transmitir, mas lhes faltam noções práticas de como efetivá-los, de quais mecanismos gerem o Estado e estão a disposição dos cidadãos.

A ausência desses conhecimentos relacionados à gestão e à organização estatal entre os alunos faz com que eles tendam a entender a cidadania como um elemento que não precisa do Estado para existir. Para eles, cidadania seria um sentimento parecido com a bondade. Isso minimiza o aspecto histórico da cidadania, de sua conquista e de sua exigência. Cidadão está como uma pessoa bondosa e não um sujeito com direitos num determinado momento histórico. Nesse caso, cabe ao ensino de História oferecer aos alunos um ideário conceitual com conteúdos reais ligados ao Estado. ARENDT (1989, 330-1) já referia, somente pelo Estado é possível gozar de direitos propriamente ditos. E como, historicamente, conforme observado no cap. 2 ‘Cidadania e o ensino de História’, a escola tem sido mediadora da relação com o Estado e da formação dos sujeitos enquanto cidadãos, sua estrutura e seu ensino precisam ser pensados como potencializadores dos direitos e da construção da relação dos sujeitos com o Estado e com a Democracia.

Araucária traz um exemplo para o ensino de História no Brasil, pois algumas

condições a mudança foram conquistadas pelo grupo de professores de História como: discussões coletivas, percepção da realidade dos alunos e, principalmente, reflexão sobre as metodologias de ensino e as finalidades do ensino. Algo que somente se realiza a partir do coletivo, da construção coletiva.

As limitações da experiência de Araucária mostram que há ainda muito a ser conquistado, mas que somente com reflexão e construção coletiva será possível o fazer. Uma das limitações apontadas são referentes aos conteúdos próprios da formação do professor de História e que se refletem em sua prática cotidiana de sala de aula. Alguns desses conteúdos seriam os relacionados a Ciência Política, Teoria Geral do Estado e princípios de Direito Constitucional, sem os quais a formação histórica perde o seu sentido enquanto formação para cidadania. Estando, pois, estes conteúdos presentes nos objetivos educacionais para o ensino de História, haveriam de estar presentes também na formação do professor de História, pois são fundamentais para que o professor possa se preparar para educar para o exercício da cidadania.

O ensino de História pode desempenhar o papel da orientação para a vida no campo político. Mas para isso o aluno precisa identificar-se com o seu ensino. A inserção não ocorre de maneira automática. A mudança precisa inicialmente pautar-se no cotidiano. O aluno precisa ter a História como uma disciplina útil para sua vida, algo que possa ser usado no seu dia-a-dia. Para tanto é preciso partir-se do cotidiano, da realidade vivida, para depois atingir-se conceitos amplos. O aluno consegue perceber a cidadania a partir da ajuda que oferece às pessoas idosas. Mas, talvez por falta de reflexão, talvez por falta de provocação, não reflete sobre a inefetividade dos direitos para os idosos pela ausência do Estado. Isso não significa que eles simplesmente desconheçam os direitos dos idosos, o que lhes falta são alternativas práticas para tornar sua cidadania voltada à construção do espaço público e a luta por direitos.

A democracia nesse sentido é fundamental. Vivendo em espaços escolares onde se privilegia a “educação” e o “respeito” ao invés da democracia ou da participação, o aluno é treinado, na prática, para sujeitar-se a ordens e não a participar do espaço de construção pública. A vivência dentro de uma aula de História, repetindo o livro didático ou decorando datas e nomes, mesmo que relate a democracia ou a participação, é ineficaz. O ensino precisa

reverter tal perspectiva, tornar o aluno um investigador, um sujeito participante na formação do conhecimento, para que as próprias aulas não contribuam para despolitização dos alunos.

Por isso, o ensino de História não deve pautar-se em narrativas prontas e conteúdos pré-estabelecidos. Cada situação e cada realidade são únicas. Homogenizar a História e suas práticas de ensino é suplantar culturas e rejeitar culturas locais, como ocorre, por exemplo, quando os alunos não gostam de buscar conhecimentos em casa por vergonha de seus pais. O resultado é a rejeição dos alunos a opiniões e costumes de seus pais e da região como um todo, isso foi relatado pelos alunos principalmente dos bairros populares. A cultura escolar tradicional é uma cultura colonialista, ela tenta colonizar a cultura local e suprime experiências. Superar tal viés cultural é fundamental para a educação para cidadania. Tudo indica que o ensino de História para a cidadania concretize-se nesse espaço de disputa e conflito cultural. Não é simplesmente ensinar direitos e deveres aos alunos, ou a importância do voto, mas a valorização de sua própria realidade. A reflexão sobre as dificuldades e conquistas de sua vida, tudo isso para orientar a vida dos alunos numa perspectiva de futuro melhor. A cidadania existe apenas num universo relacional, onde o aluno consiga não apenas compreender o que são o espaço público, os direitos e o Estado, mas consiga reivindicá-los, conquistá-los e exercê-los.

As mudanças reais do ensino de História trazem novos olhares sobre a questão da cidadania. Não vigora no Brasil, e por consequência no ensino de História no Brasil, uma cidadania nos moldes europeus, onde a participação é pautada na intensa atividade dos cidadãos nas coisas públicas. Por isso, antes de tentar transformar a cultura política de cada comunidade de forma unilateral, cabe ao professor promover o diálogo, conhecer as angústias e vitórias da comunidade e, para isto, ele precisa ser formado.

Araucária pode ser considerada o palco de uma mudança de sentido e orientação no ensino de História. A palavra cidadania e os significados dados a ela demonstram que tal perspectiva tem sido extremamente rica e frutífera. Encontraram-se alunos com perspectivas inovadoras e inesperadas. Mostrando que o ensino está auxiliando esses alunos a ter um pensamento independente e crítico. Além disso, existiram espaços de experiência vivida que foram contrapostas a ensino de História em diversos momentos, tanto nos questionários

quantos nas entrevistas de alunos e professores. Os entraves para a mudança são grandes mas os avanços compensadores.

Algumas sugestões para mudanças no ensino condizem com as orientações já presentes em outras perspectivas inovadoras, são as seguintes:

- rever o lugar das reflexões sobre cidadania nas propostas de formação fundamental e continuada de professores de História.
- conhecer a realidade vivida dos alunos e partir de seu cotidiano para somente então abordar a questão dos direitos;
- mudança na metodologia de ensino para tornar os alunos sujeitos do processo de conhecimento, oferecendo ao aluno possibilidade de tornar-se investigador a partir do uso de fontes;
- ter a “democracia” como princípio de ensino e com um conceito fundamental a ser ensinado e abordado sobre diversos aspectos dentro do conhecimento de História;
- discutir sobre direitos dentro do conteúdo histórico, mostrando sua historicidade e conquista, a fim de que os alunos possam observar situações onde os sujeitos históricos puderam construir o espaço público, ensinando inclusive questões práticas de gestão e efetivação de direitos;
- assumir o que seria central ao ensino de história, a formação humana e política do aluno, a qual acaba sendo fornecida por projetos ditos transversais ou extra-curriculares, superando a história historicizante para uma História que realmente tenha sentido na vida dos alunos.

A questão não é simplesmente conscientizar o aluno, mas ter sensibilidade de que o próprio professor precisa conhecer o espaço social onde atua. E mais, não basta conhecê-lo, é preciso atuar de forma inovadora, para trazer tal conhecimento para a metodologia de ensino aplicada em sala de aula. A cidadania não é uma grande solução para a educação, mas pode ser um caminho produtivo para um ensino de História com sentido prático na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Artigos em Periódicos e Capítulos de livros

ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**. v.13, nº 25/26, pp. 163-74. São Paulo, set-92/ago-93.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

AQUINO, M. A. de; et alli. Aprender quais histórias? In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, nº 13, 153—164, set 86/ fev 1987.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Amada Pátria idolatrada: um estudo da obra Porque me ufano do meu país, de Affonso Celso (1900). In: **Educar em Revista**, nº 20, pp. 245-260, Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: **Revista Brasileira de História**. Volume 13, nº 25/26. pp. 193-221. São Paulo, agosto de 1993.

BURKE, Peter. Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro. In: _____ **A Escrita da História: Novas Perspectivas** (trad. Magda Lopes). São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania, estadania, consumismo: os impasses da democracia. (pp. 25-30) In: FRIDMAN, Luiz Carlos. (org.) **Política e cultura: século XXI**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ALERJ, 2002b.

CERRI, Luiz Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, 213-231 - 2004.

CEVASCO, Maria Elisa. Cultura: Um tópico britânico do marxismo ocidental. In: MUSSE, R.; LOUREIRO, I. M. **Capítulos do marxismo ocidental**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, nº 2, pp.177-229, Porto Alegre, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, 149-170, jul./dez. 1999.

DAMATTA, Roberto. Cidadania: A questão da cidadania num universo relacional. (pp. 71-102) In: DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, pp. 165-181. Campinas, Dezembro de 2000.

- FARIA, José Eduardo. A Educação e os Direitos Humanos. In: ANNONI, Danielle (org.). **Os Novos Conceitos do Novo Direito Internacional**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino na educação de 1º e 2º graus. In: **História: Questões e Debates**, (1), pp. 42-59, Curitiba, nov. de 1980.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **Cardenos CEDES** n° 8 (Licenciatura), São Paulo: Cortez, 1985.
- FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 10, 11-22, 1985b.
- FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. In: **Revista Brasileira de História**. v.13, n° 25/26, pp. 265-76. São Paulo, set-92/ago-93.
- FLORES, Joaquin Herrera; PRIETO, Rafael R. Hacia la nueva ciudadanía: consecuencias del uso de una metodología relacional en la reflexión sobre la democracia. In: **Crítica Jurídica**, n° 17, Agosto de 2000, pp. 301-28.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 73, pp.47-70, Campinas: Dezembro de 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. In: **Revista Teoria & Educação**, n.5, 1992. (p.28-49)
- FURET, François. O nascimento da história. In: _____. **A Oficina da História**. pp. 109-35, 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.
- GLEZER, Raquel. Estudos sociais: um problema contínuo. In: **Revista Brasileira de História**. Nº 2(3), pp. 117-49. São Paulo, Março de 1982.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEWIS, Márcia. Reflexões sobre o ensino da História do Brasil. In: _____. **Educando para a cidadania: Os direitos Humanos no currículo escolar**. São Paulo: SBAI, CAPEC, 1992.
- MAGALHÃES, M. de Souza. Repensando política e cultura no início da República: existe uma cultura política carioca? In: BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, F. S. & SOIHET, R. **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.
- MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, 197-213. Editora da UFPR, 2001.
- MICELI, Paulo. Por outras Histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 6, n° 11, 99—116, set 85/ fev 1986.
- NADAI, Elza. O Ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. v.13, nº 25/26, pp.-. São Paulo, set-92/ago-93.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. pp. 11-22. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

RIBEIRO, M. V. T. Os novos caminhos do ensino da história. **Nossa História**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, 80-82, set. 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. As representações do ofício: o professor de história no discurso historiográfico brasileiro. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.5, n.1, 64-88, dez. 2003a.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber em discursos, projetos e leis: a História ensinada no Brasil entre o II Pós-Guerra e a Ditadura militar. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, 17-34, jun. 2003b.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. In: **Revista PROPUESTA EDUCATIVA**. Buenos Aires: FLACSO, ano4, nº7, pp.27-36, outubro de 1992.

RÜSEN, Jörn. The didactics of History in West Germany. Towards a new self-awareness of historical studies. In: **History and Theory**, XXVI, nº 3, pp. 275-86. Middletown (USA): Wesleyan Station, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, 189-211 – 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ARIAS NETO, José Miguel (org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. (pp. 113-121) Londrina: [S.D.], 2005.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. v.13, nº 25/26, pp.223-32. São Paulo, set-92/ago-93.

2. Livros e trabalhos acadêmicos

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ALMOND, G.A.; VERBA, S. **The civic culture**. Political attitudes and Democracy in Five Nations. Newbury Park (California–USA), SAGE Publications, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. (trad. Roberto Raposo). 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

- ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. [Trad. Roberto Raposo]. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BARACHO, José Alfredo de Oliveira. **Teoria geral da cidadania**: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais. São Paulo: Saraiva, 1995
- BARAUSE, Janete de Fátima. **A seleção de conteúdos de história por professores do ensino médio**. Curitiba: UFPR, 2005. Dissertação de Mestrado
- BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, F. S. & SOIHET, R. **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.
- CANCLINI, N.G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do método no ensino da História**. São Paulo: Gráfica da RT, 1952.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: Uma questão para a Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. (trad. Sandra Netz) 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais de Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GASPARI, Elio. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002c.
- GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002b.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. (trad. Atílio Brunetta). 6ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.
- GUEDES, João Alfredo Libânio. **Curso de didática de História**. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1963.

HOLLANDA, Guy de. **Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro: 1931-1956**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: INEP, 1957.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. [trad. João Baptista Machado]. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KYMLICKA, Will. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

KYMLICKA, Will. **Contemporary political philosophy: na introduction**. New York (USA): Oxford University Press, 1990.

LAFER, Celso. **A reconstrução do dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática: Os limites do totalitarismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LEFORT, Claude. **Pensando o político: Ensaio sobre democracia, revolução e liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. [Trad. Meton Porto Gadelha]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. [trad. Maria Lúcia Como] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. **A questão judaica**. [S.L.]: Editora Moraes, [S.D.].

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. (trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2004.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTELLA, José Carlos Pereira. **Raízes do legislativo paranaense e a Assembléia Legislativa do nosso tempo: 140 anos do Poder Legislativo Paranaense**. Curitiba: Assembléia Legislativa, 1994.

REMOND, R. **Por uma história política**. (trad. Dora Rocha). 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História, Fundamentos da ciência histórica**. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. (trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHENA, Denilson Roberto. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)**. Curitiba: Dissertação de mestrado defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. [trad. Laureano Pelegrin]. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 20.^a ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional**. (trad. Rosaura Eichemberg). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **¿Que es la Democracia?** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Bauru (SP): EDUSC, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. (trad. L. H. B. Hegenberg, O. S. da Mota e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **The long Revolution**. New York: Columbia University Press, 1961.

3. Artigos e recursos na Internet e meios eletrônicos

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História** [on-line]. p.103-114, v.18, n.36, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=en&nrm=iso. [capturado em 26 de Maio de 2005].

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: idéias em História. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, 381-403, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> [capturado em 25 de maio de 2005].

CROSETTI, Berenice. Fontes para a pesquisa da relação entre política e ensino da história – um estudo de caso: O Rio Grande do Sul na primeira república. In: **Anais eletrônicos do IV Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto, 2001. Disponível em <http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT0901.htm> [capturado em 05 de julho de 2005].

DANGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio - décadas de 1930/40. In: **Revista Brasileira de História** [online], 1998, v.18, nº 36. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200009&lng=en&nrm=iso [capturado em 26 de Maio 2005].

GASPERAZZO, Maria Estolimar. Os desafios do Ensino de História no Ensino Fundamental. In: **ANPUH-ES. ANAIS ELETRÔNICOS DO IV ENCONTRO DA ANPUH-ES**.

História, representações e narrativas. Vitória, 2003. Disponível em: <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/mariaestolimar4.htm> [capturado em 25 de maio de 2005].

IPARDES. **Cadernos Estatísticos**. Município de Araucária. IparDES: Curitiba, 2005. [arquivo anexo em mensagem recebida no endereço ifurmann@uol.com.br em 07/02/2006 proveniente do endereço (Base Publica do Estado IparDES <atendimento@ipardes.pr.gov.br>)].

JOVIANO, Lucia Helena da Silva. O ensino de História e a questão da Pluralidade Cultural. In: **Anpuh-ES. Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPUH-ES**. História, representações e narrativas. Vitória, 2003. Disponível em: <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/lucia4.htm> [capturado em 25 de maio de 2005].

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. El retorno de ciudadano. Una revision de la produccion reciente en teoria de la ciudadanía. In: **Ágora**, nº 07, 1997, pp. 05-42. Disponível em: http://www.uasb.edu.bo/stsr__a_aula1/m_4/unidad1/unidad1-texto3.pdf [capturado em 18 de Abril de 2005].

MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XX, n. 51, 50-65, novembro de 2000. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [capturado em 25 de maio de 2005]

REPAR. **Refinaria Pres. Getúlio Vargas**. Rodovia do Xisto BR 476 - KM 16 Araucária – PR (Extraído de <http://www2.petrobras.com.br/minisite/refinarias/portugues/refinarias/araucaria.htm> em)

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In: **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, n. 10, v. 5, abr./jun.2004 Dossiê História Cultural Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme> [capturado em 25 de maio de 2005]

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XX, n. 52, 104-121, novembro de 2000b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [capturado em 25 de maio de 2005]

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XX, n. 51, 9-28, novembro de 2000. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [capturado em 25 de maio de 2005].

THEOBALD, Henrique Rodolfo. A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária. In: **XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: Historia: Guerra e Paz v. 02. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Midia, 2005.

TURSI, Maria Aparecida Leopoldino. O ensino de História no Paraná: uma discussão sobre as fontes. pp. 526-34. In: **Anais Eletrônicos do VIII Encontro Regional de História do Paraná - 150 anos de Paraná: História e historiografia**. Curitiba, 2004. Disponível em <www.anpuh.uepg.br> [capturado em 05 de julho de 2005].

VAZ, Aline Choucair. A Educação e a semana da pátria no Estado Novo: Ordem e progresso no imaginário mineiro. In: **Anais eletrônicos do IV Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto, 2001. Disponível em <<http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT0101.htm>> [capturado em 05 de julho de 2005].

WINCH, Marta Valquíria; MEDEIROS, Elisabeth Weber. O Ensino da História: o olhar do aluno. In: **Revista Educação**. Vol. 27 - Nº 02, Santa Maria-RS, 2002. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/> [capturado em 25 de maio de 2005]

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 367-377, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [capturado em 25 de maio de 2005].

4. Legislação

ABREU, Alysson de (org.). **Leis do Ensino Secundário e seus comentários**. Manual do Inspetor de Ensino Secundário. Belo Horizonte. Graphica Queiroz Breyner, [S.D].

ARAUCÁRIA. **Diretrizes Municipais da Educação**. História. Secretaria Municipal de Educação. (pp. 78-95) Araucária, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Decreto Nº 19.890** - de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005].

BRASIL. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. Expressão e cultura: Brasília, 1972.

BRASIL. **Lei de 30 de Junho de 1931**. Ministério da Educação e Saúde Pública. Nos termos do artigo 10 do Decreto 19.890 de 18 de Abril de 1931. Extraído de: ABREU, Alysson de. **Leis do Ensino Secundário e seus comentários**. Manual do Inspetor de Ensino Secundário. Belo Horizonte. Graphica Queiroz Breyner, s/d., p. 40-41.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Pareceres do Conselho Nacional de Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC, 1968.

BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005].

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005].

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005]

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www.planalto.gov.br/> [capturado em 25 de maio de 2005].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o 1º e 2º Ciclos**: Vol.5 história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o 3º e 4º Ciclos**. Introdução Geral. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o 3º e 4º Ciclos**. História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução do CEB Nº 2**, de 7 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em www.mec.gov.br [capturado em 25 de maio de 2005].

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos de 1942**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/> [captuado em 25 de maio de 2005].

ANEXOS

Anexo 01

Pesquisa: Educação e Cidadania no Ensino de História

(Opcional) Nome: _____

Além do questionário, você colaboraria com a pesquisa...

cedendo entrevista.

auxiliando a aplicar questionários em seus alunos.

permitindo o acompanhamento de aulas.

Telefone e/ou e-mail para Contato: _____

Formação – Curso(s) _____ Licenciatura Bacharelado
 Especialização Mestrado Doutorado

Local(is): _____ Ano (s): _____

Quando (ano) e onde (cidade) começou a lecionar: _____

Leciona atualmente em escola: Pública Privada Ambas Cidade _____

Série: 1ª a 4ª 5ª e 6ª 7ª e 8ª 2º grau pré –vestibular universidade

Cidadania é um tema... _____

1) A Constituição Brasileira de 1988 traz em seu artigo 205 o seguinte texto:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”

a) Para você, o que significa a expressão “preparo para o exercício da cidadania”?

b) Dentre as disciplinas escolares, qual (is) você considera mais ligada (s) a este objetivo?

c) Como você aplicaria, de maneira prática, esse princípio em suas aulas?

a)

b)

c)

2) Conforme visto, a Constituição traz a redação...

Uma educação que (...) ~~prepare para o exercício da cidadania~~.

Você trocaria o texto constitucional por algumas dessas outras redações abaixo? Por quê? Explique sinteticamente a justificativa para a alteração ou para a manutenção da expressão.

- “(...) possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação”.
 - “(...) desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.
 - “(...) promova-lhe a disciplina moral”.
 - “(...) prepare o aluno ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”.
 - “(...) inspire-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.
 - “(...) inspire-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”.
-
-
-
-
-
-

3) Marque X na(s) alternativa(s) que você considera mais adequada(s) para detalhar o objetivo “preparo para o exercício da cidadania”. Comente sua(s) escolha(s).

- “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.
- “Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso, a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades da ordem

coletiva e no conhecimento das origens dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas”.

- () “O ensino de História visa não só a formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso dos tempos e nos diferentes lugares, como a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para com a comunidade”.
- () “Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”.
- () “Uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano, torna-se objeto de orientação quanto ao estudo da história moderna e contemporânea. A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A formação patriótica é um ditame. Porém não basta amar a pátria. Também há de compreendê-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do país”.
- () a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão; do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.
- () “A formação de um bom cidadão, levando-o a compreender o passado histórico de seu país, a importância e a realidade do seu território, os recursos nêle existentes e o valor do trabalho humano no presente”.
- () “A desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá, principalmente, do ambiente em que viverem e se desenvolverem, tanto na escola, como na família e na comunidade local”.
- () “O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.
- () “O ‘ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver’, sem deixar de atribuir a devida ‘ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento’.”
- () “Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus - o preparo ‘ao exercício consciente da cidadania’ - para o OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional”.

4) Classificações e esquemas são utilizados para facilitar a compreensão de conceitos. Assim, por exemplo, Norberto Bobbio fez o seguinte esquema para explicar as **Formas de Governo**:

FORMAS DE GOVERNO		Como?	
		Bem	Mal
Quem?	Um	monarquia	Tirania
	Poucos	aristocracia	Oligarquia
	Muitos	democracia	Oclocracia

Você é professor de História e, em determinado momento, precisa ensinar o conceito de **CIDADANIA** para seus alunos! Para tanto, crie uma classificação ou um modelo esquemático para a **CIDADANIA**, com o objetivo de facilitar a compreensão de seus alunos.

5) Cite:

A) 2 Direitos Políticos

1.

2.

B) 3 Direitos Civis

1.

2.

3.

C) 2 Direitos Sociais

1.

2.

6) No quadro abaixo a primeira coluna traz a referência aos anos em que entraram em vigor as Constituições Brasileiras. Já a primeira linha indica a classificação dos Direitos fundamentais em: Civis, Políticos e Sociais. Complete o quadro indicando se na **História das Constituições Brasileiras** existiu um **Retrocesso** ou um **Avanço** em relação aos Direitos, citando alguns direitos conquistados ou/e suprimidos.

	Direitos Civis	Direitos Políticos	Direitos Sociais
1824			
1891			
1934			
1937			

1946			
1967			
1988			

7. Observe as afirmações:

A) As conquistas sociais acontecem na prática e depois são relacionadas nas leis.

B) As leis trazem regras de uma sociedade ideal que não acontece na prática mas, servem como instrumento político para se exigir mudanças reais.

Com qual(is) afirmação(ões) você concorda? Você acredita que no ensino de História assumir uma posição ou outra influencia na forma de encarar o processo político de elaboração das leis?

8. Sinta-se a vontade para deixar sua opinião sobre esse questionário.

Anexo 02

Pesquisa: Educação e Cidadania

Nome _____ Idade _____

Escola _____ Série e Turma _____

1) A Constituição Brasileira de 1988 é a principal lei do Brasil. Nela estão descritos os objetivos para a Educação, no artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”

a) Para você, o que é **cidadania**?

b) Pelos objetivos da Educação no Brasil, os alunos devem ser preparados para o exercício da cidadania. Você acha que os professores aplicam esta idéia em sala de aula? Explique.

c) Marque X nas matérias que você considera importantes para desenvolver a cidadania. Em seguida explique como elas ajudam nessa tarefa.

() Português Como? _____

() Matemática Como? _____

() Geografia Como? _____

() História Como? _____

() Ciências (Física, Química e Biologia) Como? _____

() Inglês (Espanhol) Como? _____

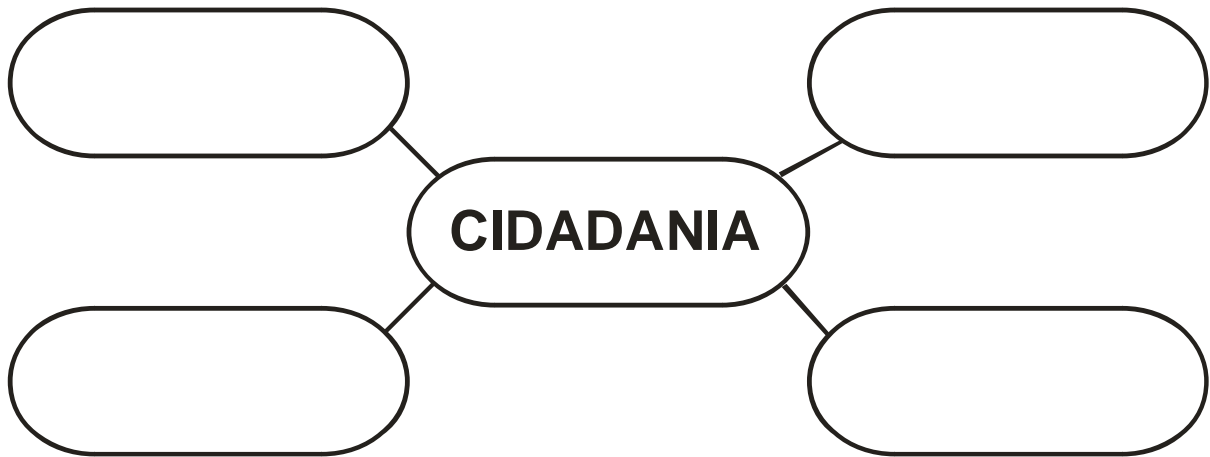
() Ed. Física Como? _____

() Ed. Artística Como? _____

() Outra: _____ (Caso tenha lembrado de outra matéria) Como? _____

() Todas Como? _____

2) Preencha cada balão com 01 (uma) palavra que você considera relacionada à Cidadania.



3) Você já agiu como um cidadão? Conte como foi.

4) Você se sente preparado para exercer a cidadania? Explique. Como os estudos na escola contribuíram ou não contribuíram para isso?

Anexo 03

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada***Professores***

1. Apresentação (Pede para se apresentar Nome, e o que quiser mais...) e fazer algum comentário sobre a entrevista.

2. Como é ser professor de História na rede municipal de Araucária? Como você descreveria as condições de trabalho?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) Estrutura institucional? (hora atividade, formação continuada, etc.)
- b) A existência de um grupo de professores pesquisando coletivamente sua atividade?
- c) Pedir para explicar possíveis comparações com condições de trabalho em outro espaço institucional.

3. Comente sobre a importância da escola na educação dos alunos? E qual a função do ensino de História para eles?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) Escola e família
- b) Escola como um mundo a parte
- c) formação humana
- d) competências históricas
- e) referência à cidadania ou aos direitos humanos

4. Questionamentos para o esclarecimento de pontos do questionário (Pergunta 01).

- a. Idéias desenvolvidas no conceito de cidadania
- b. Função da História na preparação para cidadania
- c. Sobre a aplicação prática do princípio

5. Explicar a pergunta 02 e 03 e a datação dos textos legislativos. Pergunta: você acha que a palavra cidadania é usada por algum discurso ou ideologia específicos ou ela não tem um conteúdo político específico?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) Democracia
- b) ditadura
- c) esvaziamento do conteúdo da palavra

6. Você utiliza-se de conhecimentos de outros campos das ciências sociais? Como você enxerga a proposta da disciplina Estudos Sociais e como você diferencia o uso de conhecimentos interdisciplinares no ensino de História daquela proposta?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) conhecimentos político-jurídicos (argumento liberal que não se educa em política/Arendt)
- b) neutralidade da história (?)
- c) pragmatismo ou conhecimento desinteressado (Gramsci)
- d) História voltando para a vida prática do aluno

7. Você acha que a Escola pode ensinar Direitos Humanos e princípios jurídicos para os alunos? A partir de que escolaridade? Em que disciplinas?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) diferença de leis e de justiça
- b) capacidade e interesse dos alunos
- c) tema transversal (?) Funciona?

8. Como você avaliaria o conhecimento que as pessoas em geral tem sobre seus direitos no Brasil? E você como avalia seus conhecimentos sobre direitos?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) Diferença entre desconhecimento e indiferença (apatia)
- b) Mundo público organizado por uma burocracia especializada
- c) Insegurança

9. Na História do Brasil você conseguiria destacar alguns momentos em que se destacou a aquisição de direitos?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) Participação popular
- b) Organização de movimentos populares
- c) Relações entre o privado e o público

10. Como você enxerga a política no Brasil hoje? Você acredita num descrédito do campo político? Quais as conseqüências para um regime democrático e para a visão dos alunos?

Pontos a serem questionados caso o professor mencione:

- a) A importância da valorização do político na Democracia
- b) Temores em relação ao futuro
- c) Perda de poder do espaço político frente a outras áreas (econômica, comunicação, etc.)

11. Abertura a comentários finais.

Anexo 04

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada***Alunos***

Entrevista coletiva com 4 alunos da mesma turma escolhidos pelas respostas dadas.

1. Apresentação (Pede para se apresentar Nome, e o que quiser mais...) e fazer algum comentário sobre a entrevista. (como você sente em ser entrevistados, por que vocês acham que eu escolhi os seus questionários?)

2. Para vocês, para que serve a escola?

3. O que vocês acham da sua escola? (tentar questionar por explicações mais detalhadas das opiniões)

4. Quais matérias consideram importantes para sua vida?

(observar as respostas e questionar sobre os motivos da disciplina História)

5. Vocês usam os conhecimentos que aprenderam na escola na vida de vocês?

6. Ler as respostas dadas sobre cidadania. Pedir alguns esclarecimentos sobre o que eles responderam, aprofundar.

- a. importância
- b. convivência e respeito
- c. agir como cidadão
- d. democracia e política
- e. direitos e deveres
- f. público e privado

7. Abertura a comentários finais.

Anexo 05

Origem das opções da pergunta 3 do questionário dos professores.

(01) “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN 1998)

(02) “Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso, a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades da ordem coletiva e no conhecimento das origens dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas.” (texto de 1931)

(03) “O ensino de História visa não só a formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso dos tempos e nos diferentes lugares, como a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para com a comunidade.” (texto de 1931)

(04) “Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”. (texto de 1941)

(05) “Uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano, torna-se objeto de orientação quanto ao estudo da história moderna e contemporânea. A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A formação patriótica é um ditame. Porém não basta amar a pátria. Também há de

compreende-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do país”. (texto de 1951)

(06)a a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão; do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça." (LDB de 1961)

(07)“A formação de um bom cidadão, levando-o a compreender o passado histórico de seu país, a importância e a realidade do seu território, os recursos nêle existentes e o valor do trabalho humano no presente”. (texto de 1963).

(08)“A desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá, principalmente, do ambiente em que viverem e se desenvolverem, tanto na escola, como na família e na comunidade local”. (texto de 1964)

(09)“O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (LDB de 1971)

(10)“O "ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver", sem deixar de atribuir a devida "ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento";”. (texto de

1971)

(11) Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus - o preparo "ao exercício consciente da cidadania" - para o OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.

(texto de 1971)

Anexo 06

Respostas para o esquema requerido na pergunta 4 do questionário dos professores

[Professora Capão Verde]	<p>1) CIDADANIA é o direito do cidadão a uma vida plena com saúde, segurança, educação, moradia, alimentação, trabalho, lazer, liberdade de expressão, participação política, acesso aos bens culturais e outros.</p> <p>2) PRINCÍPIOS QUE EMBASAM A CIDADANIA: Liberdade e Igualdade</p> <p>3) CIDADANIA NÃO EXISTE 'DESDE SEMPRE', É ALGO CONQUISTADO, CONSTRUÍDO E EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cidadãos gregos (excluídos: mulheres, escravos e metecos). Séc. V A.C., 'inventaram' a democracia, em praça pública decidiam as coisas sobre a cidade. Praticavam uma democracia direta, pois todos considerados cidadãos a faziam. - Cidadãos romanos. Em alguns momentos somente os patrícios. - Na Idade Média: corporações de ofício. - Filósofos iluministas no século XVII defendiam a liberdade do ser humano, independência entre os poderes. - Revoluções Inglesa, Francesa e dos Estados Unidos. - Organização dos trabalhadores Pós-Revolução Industrial - Movimentos sociais contemporâneos. 																
[Professor Capão Verde]	<p>CIDADANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Econômica = Inclusão nas relações econômicas. - Social = Inclusão nas relações sociais. - Educacional = Inclusão nas relações educacionais. - Cultural = Inclusão nas relações culturais. - Política = Inclusão nas relações políticas. 																
[Professor Arvoredo]																	
[Professor Riacho Claro]	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td colspan="2" rowspan="2">Republica do Brasil</td> <td colspan="2">Como?</td> </tr> <tr> <td>Bem</td> <td>Mal</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Quem?</td> <td>Um</td> <td>Velha</td> <td>Oligarquia</td> </tr> <tr> <td>Poucos</td> <td>Estado Novo</td> <td>Ditadura</td> </tr> <tr> <td>Muitos</td> <td>Pós-1985</td> <td>Democracia</td> </tr> </table>	Republica do Brasil		Como?		Bem	Mal	Quem?	Um	Velha	Oligarquia	Poucos	Estado Novo	Ditadura	Muitos	Pós-1985	Democracia
Republica do Brasil				Como?													
		Bem	Mal														
Quem?	Um	Velha	Oligarquia														
	Poucos	Estado Novo	Ditadura														
	Muitos	Pós-1985	Democracia														

[Professor Terra Fértil]	Povo = Cidadania		Instituições		Sindicatos (I) ←
					Governos (D) ←
					Escolas (D) (I) ←
					Grêmios (I) ←
					Conselhos (D) (I) ←
		Participação do cidadão	Forma	Direta (D) →	
				Indireta (I) →	

Anexo 07

Resultado Completo da Pergunta 2 do questionário dos alunos.

TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO)

Palavra: Critério	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil	7ª	8ª	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)	91 (364)	82 (328)	78 (312)	185 (740)	172 (688)	357 (1428)
Direito(s) (... iguais) (... da pessoa) (... do cidadão) (... Hospital) (trabalhar pelo nosso...) (... ao lazer) (... na escola) (... de todos)	39 1º	41 1º	35 2º	23 4º	71 1º	67 1º	138 1º
Respeito(ar) (... educação) (... e dever) (... ao próximo)	39 2º	30 2º	20 5º	31 1º	63 2º	57 3º	120 2º
Educação (... escola) (... sobre direitos)	38 3º	29 3º	23 4º	24 3º	54 3º	60 2º	114 3º
Cidadão(s) (... respeitável) (ser ...)	24 5º	17 5º	37 1º	9 10º	38 5º	49 4º	87 4º
Pessoa(s) (... de bem) (... amiga) (... morrendo de fome) (... pessoinha) (... meigas)	16 7º	19 4º	16 6º	28 2º	47 4º	32 6º	79 5º
Dever(es) (... do aluno)	20 6º	17 6º	24 3º	12 8º	30 7º	43 5º	73 6º
[vazio]	27 4º	9 9º	10 11º	16 5º	32 6º	30 7º	62 7º
Lei(s) (... direitos e deveres) (Cumprir as ...) (Respeitar as ...)	12 9º	11 8º	13 8º	3 20º	15 12º	24 8º	39 8º
Voto (ar) (direito ao...) (... com honestidade)	10 11º	8 10º	4 20º	14 6º	19 9º	17 11º	36 9º
Ajuda(r)(m)(ndo) (... pessoas) (... o próximo) (... outros) (... os cidadãos) (... doentes) (... pobres) (... e trabalhar) (... nas comunidades) (... quem precisa) (... a cidade)	5 17º	5 15º	12 9º	13 7º	20 8º	15 12º	35 10º
Cidade(s) (... pequena) (cidadinha)	10 10º	5 16º	11 10º	9 11º	15 11º	20 10º	35 11º
Trabalho(ar)	14 8º	4 20º	6 12º	10 9º	12 16º	22 9º	34 12º
Amizade (amigos)	3 27º	16 7º	3 21º	5 13º	14 15º	13 13º	27 13º
Sociedade	9 12º	3 25º	15 7º	0 78º	15 13º	12 14º	27 14º
Escola (... direito) (ir a ...)	8 13º	4 23º	0 109º	6 12º	16 10º	2 44º	18 15º
Solidariedade	5 21º	6 13º	3 26º	4 15º	15 14º	3 38º	18 16º
Comunidade	4 24º	6 14º	2 29º	3 21º	7 19º	8 17º	15 17º
Honesto(idade)	6 14º	3 26º	1 54º	5 14º	5 30º	10 16º	15 18º
União	5 22º	5 17º	1 65º	4 19º	4 44º	11 15º	15 19º
Igualdade (... social)	6 15º	2 36º	2 34º	4 16º	7 20º	7 18º	14 20º
Colaboração (colaborando) (colaborar com todos)	3 28º	2 31º	5 13º	2 25º	8 17º	4 25º	12 21º

TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO)

Palavra: Critério	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil	7ª	8ª	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)	91 (364)	82 (328)	78 (312)	185 (740)	172 (688)	357 (1428)
Convivência (conviver)	4 25°	1 48°	5 14°	2 26°	8 18°	4 27°	12 22°
Família (ser colega das ...)	3 29°	4 24°	0 113°	4 17°	6 22°	5 20°	11 23°
Responsabilidade	5 20°	3 29°	0 160°	3 22°	7 21°	4 24°	11 24°
Compreensão (mais ... com a vida)	4 23°	4 22°	0 89°	2 30°	5 27°	5 21°	10 25°
Dignidade	5 19°	1 70°	0 103°	0 82°	4 36°	6 19°	10 26°
Paz	0 157°	7 11°	1 61°	2 27°	6 23°	4 28°	10 27°
Política	4 26°	2 32°	4 18°	0 79°	6 24°	4 26°	10 28°
Lazer	3 30°	1 49°	4 17°	1 42°	5 31°	4 29°	9 29°
População	2 44°	2 34°	3 24°	2 31°	5 32°	4 30°	9 30°
Amor (... ao próximo)	0 102°	7 12°	0 72°	1 43°	4 34°	4 31°	8 31°
Governo	1 71°	4 21°	3 22°	0 83°	4 40°	4 32°	8 32°
Liberdade (... de escolha)	1 75°	2 37°	2 36°	3 23°	4 42°	4 33°	8 33°
Saúde (... e educação)	6 16°	0 169°	0 162°	2 28°	6 25°	2 46°	8 34°
Desenvolvimento	5 18°	2 44°	0 101°	0 94°	2 58°	5 23°	7 35°
Vida (viver)	0 173°	5 19°	0 171°	2 29°	6 26°	1 69°	7 36°
Companheirismo (companhia)	0 114°	5 18°	0 87°	1 47°	2 53°	4 34°	6 37°
Emprego	2 36°	1 60°	1 51°	2 34°	3 47°	3 40°	6 38°
Ensino(ar)	2 37°	0 97°	2 33°	2 33°	4 37°	2 47°	6 39°
Estudo(s)(ar)	2 38°	0 136°	0 111°	4 18°	4 38°	2 61°	6 40°
País	2 43°	2 40°	1 60°	1 46°	3 48°	3 41°	6 41°
Políticos	0 160°	2 33°	4 19°	0 85°	4 43°	2 45°	6 42°
Povo	1 83°	1 54°	2 39°	2 32°	5 33°	1 70°	6 43°
Sabedoria	2 45°	1 55°	2 40°	1 53°	2 69°	4 35°	6 44°
Comércio	1 52°	2 35°	2 27°	0 86°	3 46°	2 60°	5 45°
Documento(ação)	2 35°	0 96°	2 32°	1 41°	5 28°	0 119°	5 46°
Esportes	0 128°	0 90°	4 15°	1 59°	1 95°	4 36°	5 47°
Felicidade (só...)	1 68°	2 38°	1 52°	1 44°	4 39°	1 71°	5 48°
Gentileza	1 70°	0 91°	4 16°	0 80°	5 29°	0 147°	5 49°
Obrigação(ões)	0 150°	0 92°	3 23°	2 35°	2 66°	3 39°	5 50°
Opinião(r)	0 151°	1 53°	2 38°	0 161°	0 156°	5 22°	5 51°
Casas	1 51°	3 27°	0 83°	0 143°	0 131°	4 37°	4 52°
Compartilhar(mento) (compartilhação)	1 54°	1 50°	2 28°	0 91°	2 54°	2 48°	4 53°
Consciência	1 58°	1 58°	1 45°	1 48°	2 56°	2 57°	4 54°

TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO)

Palavra: Critério	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil	7ª	8ª	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)	91 (364)	82 (328)	78 (312)	185 (740)	172 (688)	357 (1428)
Contribuir (... para com as pessoas) (... como lixeiros) (contribuição)	2 32°	0 95°	2 31°	0 81°	4 35°	0 117°	4 55°
Humano (idade)	1 73°	3 28°	0 120°	0 84°	4 41°	0 123°	4 56°
Segurança	1 91°	1 85°	0 163°	2 36°	2 70°	2 56°	4 57°
Sem violência	1 93°	3 30°	0 165°	0 99°	2 71°	2 55°	4 58°
Aprendizado (gem) (er)	0 103°	1 56°	1 41°	1 45°	3 45°	0 120°	3 59°
Comunicação	1 55°	1 57°	1 44°	0 108°	1 85°	2 51°	3 60°
Democracia	2 33°	0 102°	1 48°	0 113°	1 91°	2 62°	3 61°
Direitos e deveres	2 34°	0 132°	0 104°	1 50°	2 60°	1 97°	3 62°
Eleição(ões)	0 127°	0 134°	0 107°	3 24°	2 62°	1 66°	3 63°
Estados	0 129°	1 71°	0 110°	2 38°	1 96°	2 63°	3 64°
Humildade	2 41°	1 72°	0 121°	0 154°	0 146°	3 42°	3 65°
Imposto	0 133°	1 51°	2 35°	0 120°	1 101°	2 64°	3 66°
Justiça (ser justo)	1 74°	0 105°	1 55°	1 51°	2 64°	1 67°	3 67°
Lugar(es) (... onde mora) (... públicos)	0 137°	2 39°	1 56°	0 124°	1 106°	2 49°	3 68°
Meio Ambiente (colaborar com a natureza)	0 138°	1 52°	2 37°	0 156°	0 149°	3 43°	3 69°
Participar(cão)	3 31°	0 157°	0 145°	0 97°	2 67°	1 68°	3 70°
Praça(s) ou Parques (... limpa dever)	0 161°	0 93°	3 25°	0 133°	1 118°	2 50°	3 71°
Profissão	0 165°	2 47°	0 156°	0 87°	3 49°	0 118°	3 72°
Afeto	0 97°	2 41°	0 66°	0 88°	2 50°	0 151°	2 73°
Atividade	1 47°	1 62°	0 73°	0 89°	2 51°	0 152°	2 74°
Bairro	0 105°	0 116°	0 75°	2 39°	0 128°	2 54°	2 75°
Caráter	0 111°	0 120°	0 81°	2 37°	1 81°	1 99°	2 76°
Caridade	1 49°	0 99°	1 43°	0 90°	2 52°	0 148°	2 77°
Comportamento	0 115°	2 42°	0 88°	0 92°	2 55°	0 149°	2 78°
Confiança	0 116°	0 125°	0 92°	2 40°	0 134°	2 58°	2 79°
Confraternização	0 117°	0 94°	2 30°	0 110°	1 87°	1 98°	2 80°
Constituição	1 59°	0 126°	0 95°	1 58°	1 88°	1 76°	2 81°
Cooperação	0 121°	0 101°	1 47°	1 67°	0 139°	2 53°	2 82°
Dedicação	0 123°	2 43°	0 100°	0 150°	0 141°	2 52°	2 83°
Deputado	0 124°	1 59°	1 49°	0 93°	2 57°	0 121°	2 84°
Dia-a-dia	1 63°	0 131°	0 102°	1 49°	2 59°	0 122°	2 85°
Educado	0 126°	2 45°	0 106°	0 95°	2 61°	0 126°	2 86°

TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO)

Palavra: Critério	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil	7ª	8ª	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)	91 (364)	82 (328)	78 (312)	185 (740)	172 (688)	357 (1428)
Fazer o bem (... as pessoas)	2 39°	0 138°	0 114°	0 96°	2 63°	0 124°	2 87°
Hip hop	2 40°	0 143°	0 119°	0 153°	0 145°	2 59°	2 88°
Limpa(eza)	2 42°	0 147°	0 126°	0 122°	1 104°	1 73°	2 89°
Não ao racismo (não discriminar)	0 143°	1 76°	0 134°	1 63°	1 109°	1 74°	2 90°
Não matar	0 145°	1 78°	0 137°	1 52°	2 65°	0 125°	2 91°
Parceria	0 155°	2 46°	0 144°	0 131°	1 115°	1 72°	2 92°
Preservar a natureza (preservações)	1 85°	1 84°	0 153°	0 98°	2 68°	0 150°	2 93°
Religião	1 89°	0 167°	0 159°	1 76°	0 166°	2 65°	2 94°
Voluntária (o)	1 96°	1 89°	0 173°	0 140°	1 126°	1 75°	2 95°
Agir	0 98°	0 112°	0 67°	1 66°	0 127°	1 85°	1 96°
Agrupamento	1 46°	0 113°	0 68°	0 100°	1 72°	0 153°	1 97°
Alegria	0 99°	0 114°	0 69°	1 54°	1 73°	0 154°	1 98°
Alimentação	0 100°	0 115°	0 70°	1 55°	1 74°	0 161°	1 99°
Alunos	0 101°	1 61°	0 71°	0 101°	1 75°	0 140°	1 100°
Atos	0 104°	1 63°	0 74°	0 102°	1 76°	0 162°	1 101°
Bem	0 106°	0 98°	1 42°	0 103°	1 77°	0 131°	1 102°
Boa ação	0 107°	1 64°	0 76°	0 141°	0 129°	1 77°	1 103°
Boa Pessoa	0 108°	0 117°	0 77°	1 56°	1 78°	0 163°	1 104°
Bondade	1 48°	0 118°	0 78°	0 104°	1 79°	0 164°	1 105°
Brigas	0 109°	1 65°	0 79°	0 142°	0 130°	1 86°	1 106°
Brincar	0 110°	0 119°	0 80°	1 57°	1 80°	0 165°	1 107°
Carinho	1 50°	0 121°	0 82°	0 105°	1 82°	0 127°	1 108°
Classes	0 112°	1 66°	0 84°	0 106°	1 83°	0 141°	1 109°
Comida	0 113°	1 67°	0 85°	0 144°	0 132°	1 105°	1 110°
Compaixão	1 53°	0 122°	0 86°	0 107°	1 84°	0 132°	1 111°
Comunicativa	1 56°	0 123°	0 90°	0 109°	1 86°	0 133°	1 112°
Condições de vida	1 57°	0 124°	0 91°	0 145°	0 133°	1 95°	1 113°
Conjunto	0 118°	1 68°	0 93°	0 146°	0 135°	1 100°	1 114°
Conselho	0 119°	1 69°	0 94°	0 147°	0 136°	1 101°	1 115°
Conversa	0 120°	0 100°	1 46°	0 148°	0 137°	1 87°	1 116°
Convívio	1 60°	0 127°	0 96°	0 149°	0 138°	1 88°	1 117°
Cor	0 122°	0 128°	0 97°	1 68°	0 140°	1 106°	1 118°
Cultura	1 61°	0 129°	0 98°	0 111°	1 89°	0 128°	1 119°

TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO)

Palavra: Critério	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil	7ª	8ª	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)	91 (364)	82 (328)	78 (312)	185 (740)	172 (688)	357 (1428)
Cumplicidade	1 62°	0 130°	0 99°	0 112°	1 90°	0 170°	1 120°
Divisão de tarefas	0 125°	0 103°	1 50°	0 114°	1 92°	0 134°	1 121°
Economia	1 64°	0 133°	0 105°	0 115°	1 93°	0 155°	1 122°
Entendimento	1 65°	0 135°	0 108°	0 116°	1 94°	0 135°	1 123°
Ética	1 66°	0 137°	0 112°	0 151°	0 142°	1 107°	1 124°
Fazer parte	1 67°	0 139°	0 115°	0 117°	1 97°	0 166°	1 125°
Futuro	1 69°	0 140°	0 116°	0 118°	1 98°	0 136°	1 126°
Gente	0 130°	0 104°	1 53°	0 152°	0 143°	1 78°	1 127°
Grupos	0 131°	0 141°	0 117°	1 69°	0 144°	1 79°	1 128°
Harmonia	1 72°	0 142°	0 118°	0 119°	1 99°	0 137°	1 129°
Identidade	0 132°	0 144°	0 122°	1 60°	1 100°	0 156°	1 130°
Informação	0 134°	1 73°	0 123°	0 121°	1 102°	0 167°	1 131°
Lealdade	0 135°	0 145°	0 124°	1 61°	1 103°	0 171°	1 132°
Ler	0 136°	0 146°	0 125°	1 70°	0 147°	1 108°	1 133°
Livre	1 76°	1 74°	0 127°	0 155°	0 148°	1 102°	1 134°
Local de trabalho	1 77°	0 148°	0 128°	0 123°	1 105°	0 142°	1 135°
Miséria	0 139°	0 149°	0 129°	1 62°	1 107°	0 157°	1 136°
Moradia(s)	1 78°	0 150°	0 130°	0 157°	0 150°	1 114°	1 137°
Moral	0 140°	0 106°	1 57°	0 158°	0 151°	1 89°	1 138°
Mundo	1 79°	0 151°	0 131°	0 125°	1 108°	0 168°	1 139°
Município	0 141°	0 152°	0 132°	1 71°	0 152°	1 109°	1 140°
Nada	0 142°	1 75°	0 133°	0 159°	0 153°	1 96°	1 141°
Não destruir as coisas	1 80°	0 153°	0 135°	0 126°	1 110°	0 138°	1 142°
Não existe	0 144°	1 77°	0 136°	0 127°	1 111°	0 143°	1 143°
Não roubar	0 146°	0 154°	0 138°	1 72°	0 154°	1 103°	1 144°
Não tem	0 147°	1 79°	0 139°	0 128°	1 112°	0 144°	1 145°
Obediência	0 148°	0 107°	1 58°	0 129°	1 113°	0 172°	1 146°
Objetivos	0 149°	0 108°	1 59°	0 160°	0 155°	1 115°	1 147°
Organização	1 81°	0 155°	0 140°	0 162°	0 157°	1 80°	1 148°
Paisagens	0 152°	1 80°	0 141°	0 130°	1 114°	0 158°	1 149°
Palavra	0 153°	0 156°	0 142°	1 73°	0 158°	1 90°	1 150°
Palavreado	0 154°	1 81°	0 143°	0 163°	0 159°	1 116°	1 151°
Passear	0 156°	0 158°	0 146°	1 74°	0 160°	1 110°	1 152°

TABELA 38 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR ESCOLA E ESCOLARIDADE (QUADRO COMPLETO)

Palavra: Critério	Capão Verde	Arvoredo	Riacho Claro	Terra Fértil	7ª	8ª	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	106 (424)	91 (364)	82 (328)	78 (312)	185 (740)	172 (688)	357 (1428)
Pedagoga	0 158°	1 82°	0 147°	0 132°	1 116°	0 145°	1 153°
Perseverança	1 82°	0 159°	0 148°	0 164°	0 161°	1 91°	1 154°
Pobreza	0 159°	0 160°	0 149°	1 64°	1 117°	0 159°	1 155°
Prefeito	0 162°	0 161°	0 150°	1 65°	1 119°	0 129°	1 156°
Preocupação	1 84°	0 162°	0 151°	0 134°	1 120°	0 160°	1 157°
Preparação	0 163°	1 83°	0 152°	0 165°	0 162°	1 92°	1 158°
Preservar bens públicos	1 86°	0 163°	0 154°	0 166°	0 163°	1 111°	1 159°
Presidente	0 164°	0 109°	1 62°	0 135°	1 121°	0 173°	1 160°
Privacidade	1 87°	0 164°	0 155°	0 167°	0 164°	1 93°	1 161°
Projeto	0 166°	0 165°	0 157°	1 75°	0 165°	1 81°	1 162°
Qualidade de vida	1 88°	0 166°	0 158°	0 136°	1 122°	0 169°	1 163°
Realidade do mundo	0 167°	0 110°	1 63°	0 137°	1 123°	0 130°	1 164°
Revoluções	1 90°	0 168°	0 161°	0 168°	0 167°	1 112°	1 165°
Sem poluição	1 92°	0 170°	0 164°	0 169°	0 168°	1 104°	1 166°
Ser	0 168°	0 111°	1 64°	0 170°	0 169°	1 113°	1 167°
Ser humano	1 94°	0 171°	0 166°	0 171°	0 170°	1 82°	1 168°
Seriedade	0 169°	0 172°	0 167°	1 77°	0 171°	1 94°	1 169°
Socializar	0 170°	1 86°	0 168°	0 138°	1 124°	0 139°	1 170°
Trânsito	0 171°	1 87°	0 169°	0 172°	0 172°	1 83°	1 171°
Valor	0 172°	1 88°	0 170°	0 173°	0 173°	1 84°	1 172°
Violência	1 95°	0 173°	0 172°	0 139°	1 125°	0 146°	1 173°

FONTE: Autor

TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO)

Palavra	Fem	Mas	12-13	14-15	16-18	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)	162 (648)	120 (480)	197 (788)	40 (160)	357 (1428)
Direito(s) (... iguais) (... da pessoa) (... do cidadão) (... Hospital) (trabalhar pelo nosso...) (... ao lazer) (... na escola) (... de todos)	80 1º	58 1º	43 2º	82 1º	13 2º	138 1º
Respeito(ar) (... educação) (... e dever) (... ao próximo)	77 2º	43 3º	46 1º	66 2º	8 5º	120 2º
Educação (... escola) (... sobre direitos)	72 3º	42 4º	43 3º	60 3º	11 3º	114 3º
Cidadão(s) (... respeitável) (ser ...)	45 5º	42 5º	27 4º	46 4º	13 1º	87 4º
Pessoa(s) (... de bem) (... amiga) (... morrendo de fome) (... pequenina) (... meigas)	27 7º	52 2º	27 5º	45 6º	7 6º	79 5º
Dever(es) (... do aluno)	48 4º	25 7º	18 7º	46 5º	9 4º	73 6º
[vazio]	35 6º	27 6º	27 6º	31 7º	4 9º	62 7º
Lei(s) (... direitos e deveres) (Cumprir as ...) (Respeitar as ...)	20 8º	19 10º	13 8º	24 8º	3 15º	39 8º
Voto (ar) (direito ao...) (... com honestidade)	20 9º	16 13º	12 11º	17 12º	7 7º	36 9º
Ajuda(r)(m)(ndo) (... pessoas) (... o próximo) (... outros) (... os cidadãos) (... doentes) (... pobres) (... e trabalhar) (... nas comunidades) (... quem precisa) (... a cidade)	18 10º	17 12º	12 10º	19 11º	4 10º	35 10º
Cidade(s) (... pequena) (cidadinha)	14 11º	21 9º	10 13º	21 10º	4 11º	35 11º
Trabalho(ar)	9 19º	25 8º	7 15º	21 9º	6 8º	34 12º
Amizade (amigos)	8 21º	19 11º	11 12º	13 14º	3 13º	27 13º
Sociedade	11 15º	16 14º	9 14º	16 13º	2 26º	27 14º
Escola (... direito) (ir a ...)	13 12º	5 18º	5 19º	9 16º	4 12º	18 15º
Solidariedade	12 13º	6 16º	13 9º	4 36º	1 62º	18 16º
Comunidade	10 17º	5 19º	5 20º	9 17º	1 33º	15 17º
Honesto(idade)	12 14º	3 48º	0 98º	12 15º	3 14º	15 18º
União	7 23º	8 15º	5 21º	9 18º	1 63º	15 19º
Igualdade (... social)	11 16º	3 32º	6 17º	6 22º	2 22º	14 20º
Colaboração (colaborando) (colaborar com todos)	8 22º	4 25º	6 18º	4 29º	2 17º	12 21º
Convivência (conviver)	6 27º	6 17º	7 16º	4 31º	1 36º	12 22º
Família (ser colega das ...)	7 24º	4 29º	2 36º	7 20º	2 20º	11 23º
Responsabilidade	9 20º	2 53º	4 24º	7 21º	0 160º	11 24º
Compreensão (mais ... com a vida)	7 26º	3 37º	2 35º	8 19º	0 88º	10 25º
Dignidade	10 18º	0 120º	3 28º	6 23º	1 40º	10 26º
Paz	6 28º	4 27º	5 23º	3 43º	2 23º	10 27º
Política	7 25º	3 34º	4 26º	4 30º	2 24º	10 28º

TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO)

Palavra	Fem	Mas	12-13	14-15	16-18	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)	162 (648)	120 (480)	197 (788)	40 (160)	357 (1428)
Lazer	6 29°	3 33°	4 25°	5 28°	0 125°	9 29°
População	5 30°	4 26°	5 22°	4 38°	0 148°	9 30°
Amor (... ao próximo)	5 31°	3 38°	2 37°	5 25°	1 28°	8 31°
Governo	5 32°	3 39°	2 38°	5 26°	1 45°	8 32°
Liberdade (... de escolha)	5 33°	3 40°	2 40°	3 41°	3 16°	8 33°
Saúde (... e educação)	3 39°	5 22°	1 53°	6 24°	1 61°	8 34°
Desenvolvimento	2 51°	5 21°	2 41°	3 42°	2 19°	7 35°
Vida (viver)	2 50°	5 20°	4 27°	3 55°	0 172°	7 36°
Companheirismo (companhia)	4 35°	2 54°	3 29°	3 48°	0 85°	6 37°
Emprego	3 40°	3 41°	2 42°	3 45°	1 41°	6 38°
Ensino(ar)	3 41°	3 43°	1 54°	5 27°	0 108°	6 39°
Estudo(s)(ar)	0 123°	3 44°	1 55°	4 32°	1 42°	6 40°
País	2 53°	4 31°	1 56°	4 35°	1 56°	6 41°
Políticos	4 36°	2 55°	3 30°	3 54°	0 147°	6 42°
Povo	2 52°	4 28°	3 33°	1 75°	2 25°	6 43°
Sabedoria	4 37°	2 57°	2 39°	4 39°	0 162°	6 44°
Comércio	0 120°	5 23°	1 57°	3 44°	1 31°	5 45°
Documento(ação)	2 54°	3 35°	3 31°	2 66°	0 104°	5 46°
Esportes	3 42°	2 56°	3 32°	2 68°	0 110°	5 47°
Felicidade (só...)	2 55°	3 45°	1 58°	3 46°	1 43°	5 48°
Gentileza	0 121°	5 24°	0 99°	4 33°	1 44°	5 49°
Obrigação(ões)	5 34°	0 121°	2 43°	3 52°	0 138°	5 50°
Opinião(r)	3 43°	2 63°	0 100°	4 34°	1 55°	5 51°
Casas	0 122°	4 30°	2 44°	2 62°	0 82°	4 52°
Compartilhar(mento) (compartilhação)	3 44°	1 87°	0 101°	4 37°	0 86°	4 53°
Consciência	1 70°	3 52°	0 108°	2 56°	2 18°	4 54°
Contribuir (... para com as pessoas) (... como lixeiros) (contribuição)	4 38°	0 122°	2 45°	2 64°	0 94°	4 55°
Humano (idade)	1 68°	3 42°	2 47°	0 126°	2 21°	4 56°
Segurança	1 69°	3 49°	0 102°	4 40°	0 163°	4 57°
Sem violência	1 67°	3 36°	3 34°	1 122°	0 165°	4 58°
Aprendizado (gem) (er)	2 59°	1 88°	0 103°	3 47°	0 70°	3 59°
Comunicação	2 60°	1 89°	0 109°	2 57°	1 32°	3 60°
Democracia	0 125°	3 47°	1 64°	1 77°	1 38°	3 61°

TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO)

Palavra	Fem	Mas	12-13	14-15	16-18	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)	162 (648)	120 (480)	197 (788)	40 (160)	357 (1428)
Direitos e deveres	0 124°	3 46°	1 59°	2 65°	0 102°	3 62°
Eleição(ões)	3 46°	0 126°	1 60°	2 67°	0 107°	3 63°
Estados	0 126°	3 50°	0 104°	3 49°	0 111°	3 64°
Humildade	2 56°	1 70°	1 61°	2 70°	0 120°	3 65°
Imposto	0 127°	3 51°	0 105°	3 50°	0 122°	3 66°
Justiça (ser justo)	3 47°	0 141°	0 106°	3 51°	0 124°	3 67°
Lugar(es) (... onde mora) (... públicos)	3 49°	0 143°	0 110°	2 58°	1 48°	3 68°
Meio Ambiente (colaborar com a natureza)	2 57°	1 71°	1 62°	2 71°	0 129°	3 69°
Participar(ção)	3 48°	0 142°	0 107°	3 53°	0 143°	3 70°
Praça(s) ou Parques (... limpa dever)	2 58°	1 72°	1 63°	2 73°	0 149°	3 71°
Profissão	3 45°	0 123°	2 46°	1 119°	0 156°	3 72°
Afeto	0 133°	2 64°	0 111°	2 59°	0 65°	2 73°
Atividade	0 134°	2 65°	0 112°	2 60°	0 71°	2 74°
Bairro	2 65°	0 144°	0 113°	2 61°	0 73°	2 75°
Caráter	0 132°	2 62°	1 72°	0 128°	1 29°	2 76°
Caridade	0 128°	2 58°	1 65°	1 88°	0 80°	2 77°
Comportamento	0 129°	2 59°	1 66°	1 91°	0 87°	2 78°
Confiança	1 75°	1 90°	0 114°	2 63°	0 90°	2 79°
Confraternização	0 130°	2 60°	1 67°	1 93°	0 91°	2 80°
Constituição	1 79°	1 94°	0 118°	1 76°	1 35°	2 81°
Cooperação	2 63°	0 127°	1 68°	1 96°	0 97°	2 82°
Dedicação	2 61°	0 124°	2 48°	0 151°	0 100°	2 83°
Deputado	2 62°	0 125°	2 49°	0 152°	0 101°	2 84°
Dia-a-dia	2 66°	0 145°	0 119°	1 78°	1 39°	2 85°
Educado	1 74°	1 73°	1 69°	1 99°	0 106°	2 86°
Fazer o bem (... as pessoas)	1 71°	1 67°	2 50°	0 154°	0 113°	2 87°
Hip hop	1 76°	1 91°	0 115°	2 69°	0 119°	2 88°
Limpa(eza)	1 72°	1 68°	2 51°	0 158°	0 127°	2 89°
Não ao racismo (não discriminar)	1 77°	1 92°	0 116°	2 72°	0 134°	2 90°
Não matar	1 73°	1 69°	2 52°	0 161°	0 136°	2 91°
Parceria	2 64°	0 128°	1 70°	1 112°	0 142°	2 92°
Preservar a natureza (preservações)	0 131°	2 61°	1 71°	1 116°	0 153°	2 93°
Religião	0 135°	2 66°	0 120°	1 79°	1 60°	2 94°
Voluntária (o)	1 78°	1 93°	0 117°	2 74°	0 173°	2 95°

TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO)

Palavra	Fem	Mas	12-13	14-15	16-18	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)	162 (648)	120 (480)	197 (788)	40 (160)	357 (1428)
Agir	1 92°	0 146°	0 121°	1 80°	0 66°	1 96°
Agrupamento	0 136°	1 74°	1 73°	0 144°	0 67°	1 97°
Alegria	0 137°	1 75°	1 74°	0 145°	0 68°	1 98°
Alimentação	0 149°	1 95°	0 122°	1 81°	0 69°	1 99°
Alunos	1 111°	0 165°	0 158°	0 127°	1 27°	1 100°
Atos	0 150°	1 96°	0 123°	1 82°	0 72°	1 101°
Bem	1 93°	0 147°	0 124°	1 83°	0 74°	1 102°
Boa ação	1 80°	0 129°	1 75°	0 146°	0 75°	1 103°
Boa Pessoa	0 151°	1 97°	0 125°	1 84°	0 76°	1 104°
Bondade	0 152°	1 98°	0 126°	1 85°	0 77°	1 105°
Brigas	1 94°	0 148°	0 127°	1 86°	0 78°	1 106°
Brincar	0 153°	1 99°	0 128°	1 87°	0 79°	1 107°
Carinho	1 81°	0 130°	1 76°	0 147°	0 81°	1 108°
Classes	1 112°	0 166°	0 159°	0 129°	1 30°	1 109°
Comida	0 154°	1 100°	0 129°	1 89°	0 83°	1 110°
Compaixão	1 95°	0 149°	0 130°	1 90°	0 84°	1 111°
Comunicativa	1 96°	0 150°	0 131°	1 92°	0 89°	1 112°
Condições de vida	1 113°	0 167°	0 160°	0 130°	1 34°	1 113°
Conjunto	0 138°	1 76°	1 77°	0 148°	0 92°	1 114°
Conselho	0 139°	1 77°	1 78°	0 149°	0 93°	1 115°
Conversa	1 97°	0 151°	0 132°	1 94°	0 95°	1 116°
Convívio	1 98°	0 152°	0 133°	1 95°	0 96°	1 117°
Cor	0 155°	1 101°	0 134°	1 97°	0 98°	1 118°
Cultura	1 82°	0 131°	1 79°	0 150°	0 99°	1 119°
Cumplicidade	0 167°	1 113°	0 161°	0 131°	1 37°	1 120°
Divisão de tarefas	1 99°	0 153°	0 135°	1 98°	0 103°	1 121°
Economia	0 140°	1 78°	1 80°	0 153°	0 105°	1 122°
Entendimento	1 100°	0 154°	0 136°	1 100°	0 109°	1 123°
Ética	0 156°	1 102°	0 137°	1 101°	0 112°	1 124°
Fazer parte	0 157°	1 103°	0 138°	1 102°	0 114°	1 125°
Futuro	1 101°	0 155°	0 139°	1 103°	0 115°	1 126°
Gente	1 83°	0 132°	1 81°	0 155°	0 116°	1 127°
Grupos	1 84°	0 133°	1 82°	0 156°	0 117°	1 128°
Harmonia	1 102°	0 156°	0 140°	1 104°	0 118°	1 129°

TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO)

Palavra	Fem	Mas	12-13	14-15	16-18	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)	162 (648)	120 (480)	197 (788)	40 (160)	357 (1428)
Identidade	0 141°	1 79°	1 83°	0 157°	0 121°	1 130°
Informação	0 158°	1 104°	0 141°	1 105°	0 123°	1 131°
Lealdade	0 168°	1 114°	0 162°	0 132°	1 46°	1 132°
Ler	0 159°	1 105°	0 142°	1 106°	0 126°	1 133°
Livre	0 142°	1 80°	1 84°	0 159°	0 128°	1 134°
Local de trabalho	1 114°	0 168°	0 163°	0 133°	1 47°	1 135°
Miséria	0 143°	1 81°	1 85°	0 160°	0 130°	1 136°
Moradia(s)	0 169°	1 115°	0 164°	0 134°	1 49°	1 137°
Moral	1 103°	0 157°	0 143°	1 107°	0 131°	1 138°
Mundo	0 160°	1 106°	0 144°	1 108°	0 132°	1 139°
Município	0 161°	1 107°	0 145°	1 109°	0 133°	1 140°
Nada	1 115°	0 169°	0 165°	0 135°	1 50°	1 141°
Não destruir as coisas	1 104°	0 158°	0 146°	1 110°	0 135°	1 142°
Não existe	1 116°	0 170°	0 166°	0 136°	1 51°	1 143°
Não roubar	0 144°	1 82°	1 86°	0 162°	0 137°	1 144°
Não tem	1 117°	0 171°	0 167°	0 137°	1 52°	1 145°
Obediência	0 170°	1 116°	0 168°	0 138°	1 53°	1 146°
Objetivos	0 171°	1 117°	0 169°	0 139°	1 54°	1 147°
Organização	1 85°	0 134°	1 87°	0 163°	0 139°	1 148°
Paisagens	0 145°	1 83°	1 88°	0 164°	0 140°	1 149°
Palavra	1 105°	0 159°	0 147°	1 111°	0 141°	1 150°
Palavreado	0 172°	1 118°	0 170°	0 140°	1 57°	1 151°
Passear	0 162°	1 108°	0 148°	1 113°	0 144°	1 152°
Pedagoga	1 118°	0 172°	0 171°	0 141°	1 58°	1 153°
Perseverança	1 106°	0 160°	0 149°	1 114°	0 145°	1 154°
Pobreza	0 146°	1 84°	1 89°	0 165°	0 146°	1 155°
Prefeito	1 86°	0 135°	1 90°	0 166°	0 150°	1 156°
Preocupação	0 147°	1 85°	1 91°	0 167°	0 151°	1 157°
Preparação	1 107°	0 161°	0 150°	1 115°	0 152°	1 158°
Preservar bens públicos	0 163°	1 109°	0 151°	1 117°	0 154°	1 159°
Presidente	0 173°	1 119°	0 172°	0 142°	1 59°	1 160°
Privacidade	1 108°	0 162°	0 152°	1 118°	0 155°	1 161°
Projeto	1 87°	0 136°	1 92°	0 168°	0 157°	1 162°
Qualidade de vida	0 164°	1 110°	0 153°	1 120°	0 158°	1 163°

TABELA 39 - PALAVRAS CITADAS PELOS ALUNOS NO INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO NA PERGUNTA DE Nº 2 DIVIDIDAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA (QUADRO COMPLETO)

Palavra	Fem	Mas	12-13	14-15	16-18	Total
Nº de Questionários (nº de palavras)	195 (780)	162 (648)	120 (480)	197 (788)	40 (160)	357 (1428)
Realidade do mundo	1 88°	0 137°	1 93°	0 169°	0 159°	1 164°
Revoluções	0 165°	1 111°	0 154°	1 121°	0 161°	1 165°
Sem poluição	0 148°	1 86°	1 94°	0 170°	0 164°	1 166°
Ser	0 166°	1 112°	0 155°	1 123°	0 166°	1 167°
Ser humano	1 89°	0 138°	1 95°	0 171°	0 167°	1 168°
Seriedade	1 109°	0 163°	0 156°	1 124°	0 168°	1 169°
Socializar	1 110°	0 164°	0 157°	1 125°	0 169°	1 170°
Trânsito	1 90°	0 139°	1 96°	0 172°	0 170°	1 171°
Valor	1 91°	0 140°	1 97°	0 173°	0 171°	1 172°
Violência	1 119°	0 173°	0 173°	0 143°	1 64°	1 173°

FONTE: Autor

