

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRÍCIA ROGÉRIA DE MATOS RODRIGUES TORRES

CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DA COLEÇÃO *HISTORIAR*:
FAZENDO, CONTANDO E NARRANDO A HISTÓRIA

CURITIBA

2020

PATRÍCIA ROGÉRIA DE MATOS RODRIGUES TORRES

CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DA COLEÇÃO *HISTORIAR*:
FAZENDO, CONTANDO E NARRANDO A HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de mestre em Educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban

CURITIBA
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Torres, Patrícia Rogéria de Matos Rodrigues.

Cidadania e ensino de história: o caso da coleção Historiar : fazendo,
contando e narrando a história / Patrícia Rogéria de Matos Rodrigues
Torres. – Curitiba, 2020.

122 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Claudia Urban

1. História – Estudo e ensino. 2. Cidadania. 3. História – Livros
didáticos. 4. Escolas municipais – Curitiba (PR). 5. Escolas públicas –
Currículos. I. Título. II. Universidade Federal
do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PATRICIA ROGERIA DE MATOS RODRIGUES TORRES** intitulada: Cidadania e Ensino de História: o caso da Coleção "Historiar: fazendo, contando e narrando a História", sob orientação da Profa. Dra. **ANA CLAUDIA URBAN**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

19/01/2021 11:18:56.0

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/01/2021 15:37:50.0

LIDIANE CAMILA LOURENCATO

Avaliador Externo (INSTITUTO EUVALDO LODI-PR)

Assinatura Eletrônica

22/01/2021 14:12:03.0

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

Avaliador Externo (FACULDADE SÃO BRAZ)

Rockefeller nº 57, Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 – Tel.: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 69185

Para autenticar este documento/assinatura, acesse
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 69185

A Deus, a minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente meus pais, que sempre acreditaram na importância do estudar para minha vida.

À minha orientadora, Ana Claudia Urban, por toda a ajuda e demonstração de força de vontade, pela excelente orientação, apontando os melhores caminhos e dando estímulos para o desenvolvimento deste trabalho, e pelo profissionalismo demonstrado nesses anos.

Aos professores, pelos ensinamentos, dentro e fora da sala de aula, durante a época do mestrado.

Aos meus amigos de trabalho, pela paciência com os meus estudos.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e pelo inegável apoio quando necessário.

RESUMO

A presente pesquisa intencionou perceber de que maneira a ideia de cidadania se manifestou na cultura escolar, especialmente, no *Manual didático* de História da 5ª série da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*. Observamos, além disso, em que medida os documentos *Parâmetros curriculares nacionais*, *Diretrizes Curriculares Estaduais-PR* e *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal* de Curitiba disseminaram ideias acerca da cidadania, no Brasil, após a Constituição Federal de 1988. Pretendemos, assim, demonstrar a importância do ensino de História não somente para a aquisição de conhecimentos, mas também a partir da compreensão de que o ensino de História deve contribuir para que a aprendizagem histórica possibilite a estudantes se orientar melhor em sua vida. A pesquisa ancorou-se no referencial teórico da educação histórica, principalmente em Jörn Rüsen (2015), Maria Auxiliadora Schmidt (2014) e Estevão Chaves de Rezende Martins (2012). Ainda, buscamos perceber a ideia de cidadania no currículo nacional, e este como documento influenciador da cultura histórica e cultura escolar brasileira. Tomamos como base as discussões de Circe Bittencourt (2005) e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1986), que visaram demonstrar, como proposto por Rüsen (2015) e Alain Choppin (2007), que é possível haver um livro didático de História que desenvolva uma concepção de cidadania e que contribua para a reflexão e o saber historicizado do que é ser cidadão, no passado e no tempo presente.

Palavras-chave: Educação histórica. Cidadania. Currículo. Manuais didáticos de História. Cultura escolar.

ABSTRACT

The present research intended to understand how the idea of citizenship was manifested in school culture, especially in the didactic manual of History of the 5th series of the Historiar collection: making, telling and narrating History. Noting, however, the extent to which the curricular documents National Curriculum Parameters, State Curriculum Guidelines-PR and Curricular Guidelines for Municipal Education of Curitiba disseminated about citizenship in Brazil, after the Federal Constitution of 1988. However, it was intended to demonstrate the importance of teaching History, not only for the acquisition of knowledge, can be developed from the understanding that the teaching of History should contribute to the historical learning that allows students to orient themselves better in their lives. The research was anchored in the theoretical framework of Historical Education, mainly in Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt and Estevão de Rezende Martins. Still, in the search to perceive the idea of citizenship in the national Curriculum, and this as a document that influences Brazilian and historical school culture based on the discussions of Bittencourt and Ezpeleta and Rockwell aimed to demonstrate that, as proposed by Rüsen and Choppin, it is possible a History textbook that develops a conception of citizenship, that contributes to the reflection and the historicized knowledge of what it is to be a citizen, in the past and of his time.

Keywords: Historical education. Citizenship. Curriculum. History textbooks. School culture.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MANUAIS DA COLEÇÃO <i>HISTORIAR</i> E SUMÁRIOS.....	95
QUADRO 2 – ÍCONES E ATIVIDADES DO MANUAL DA 5ª SÉRIE.....	97
QUADRO 3 – ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	102

LISTA DE SIGLAS

CB	– Currículo Básico
CF/88	– Constituição da República Federativa do Brasil – 1988
DCE/PR	– Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná
DCEM	– Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal – Curitiba
ENPEH	– Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História
FGTS	– Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
LAPEDUH	– Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
PABAEE	– Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
RME	– Rede Municipal de Ensino – Curitiba
SEED	– Secretaria de Estado da Educação – Paraná
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSJR	– Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UNIPAM	– Centro Universitário de Patos de Minas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A IDEIA DE CIDADANIA NA HISTÓRIA	19
2.1	CIDADANIA: ALGUMAS REFLEXÕES	19
2.1.1	Cidadania no Brasil	26
2.2	A CULTURA ESCOLAR E O DIÁLOGO COM A CIDADANIA	30
2.3	A IDEIA DE CIDADANIA: A CULTURA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	37
2.4	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIDADANIA.....	41
2.5	PESQUISAS QUE SE DEDICARAM A PENSAR A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CIDADANIA	44
2.5.1	Eventos que destacam a questão da educação histórica e cidadania: pesquisas nacionais e internacionais.....	51
3	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADANIA	59
3.1	CIDADANIA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA: DOS PCN ATÉ AS <i>DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO EM CURITIBA</i>	66
3.1.1	Documento de introdução: <i>Parâmetros curriculares nacionais</i>	66
3.1.2	<i>Parâmetros curriculares nacionais</i> de História	70
3.1.3	<i>Diretrizes curriculares da educação básica – História – Estado do Paraná</i>	74
3.1.4	<i>Diretrizes curriculares para a educação municipal</i> de Curitiba.....	78
4	MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E CIDADANIA	
4.1	<i>HISTORAR: FAZENDO, CONTANDO E NARRANDO A HISTÓRIA</i>	86
4.2	ANÁLISE DO MANUAL DA 5ª SÉRIE DA COLEÇÃO <i>HISTORAR: FAZENDO, CONTANDO E NARRANDO A HISTÓRIA</i>	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106

6	FONTES CONSULTADAS	114
7	REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como bases iniciais minha vivência como professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR (RME) e os cursos de formação continuada ofertados aos professores em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Por meio deles compreendi a importância de pesquisar e conhecer como a educação histórica possibilita uma aprendizagem sobre cidadania com sentido na educação escolar e pode contribuir especificamente para uma educação cidadã.

Vi que era necessário pesquisar e fazer reflexões sobre o modo como se estabeleceu no país a ideia do que é ‘formar cidadãos’ e quais instrumentos podem indicar o fundamento da relação entre educação, cidadania, a disciplina de História e o ser cidadão. A compreensão da ideia de cidadania é relevante para o exercício da minha profissão, assim como a percepção de como ela é proposta nas escolas através dos documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais.

Ao refletir sobre a cidadania, sua historicidade, a complexidade de seus significados e a forma como ela se estabeleceu na cultura escolar brasileira, fui despertada a investigar e descobrir como a ideia de cidadania se apresentava numa coleção de manuais didáticos de História e qual era a sua relação com a legislação brasileira e os currículos. De uma perspectiva histórica, busquei entender como o nosso país assumiu uma educação comprometida com o formar cidadãos. Nesse contexto, passo a olhar para a escola, para as origens do discurso de formar cidadãos, para os seus objetivos e onde se manifestam.

Com tal motivação me propus, por meio desta investigação, a contribuir com o contexto educacional atual, destacando a influência dos documentos oficiais nos processos formativos sobre cidadania nas escolas do Brasil após a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Como afirma Pablo Lucas Verdú (1998, p. 122), a expressão de cidadania e valores contidos no texto constitucional tende a realizar-se por meio e para além dele, pela comunidade de que fazem parte. Pode-se afirmar que a Constituição reconhece os valores superiores do ordenamento jurídico e os protege, especialmente porque dizem respeito aos direitos humanos. No caso em questão, o direito a uma educação cidadã.

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. A linha, que pressupõe concepções de cotidiano escolar, de escola, de conhecimento, de ensino e de sujeitos, tem buscado seus referenciais em teóricos como Jean-Claude Forquin (1993), José Mário Pires Azanha (1991), Agnes Heller (1999), Elsie Rockwell (1995), Ivor F. Goodson (2005), François Dubet (1994) e

Bernard Charlot (2000). Opto pelas teorias que entendem o papel formativo da educação e suas consequências para a construção de ideias sobre si e sobre o outro dentro do contexto histórico no qual os estudantes estão inseridos.

Vivendo os reflexos de uma pandemia, percebi quanto a educação foi diretamente afetada pelo contexto, como também o foi o processo formativo de estudantes no Brasil e no mundo. A relação entre ensino de História e ideia de cidadania faz parte da realidade em que milhares de escolas estão fechadas e, pior, as aulas a distância não chegam a todos os estudantes. A inclusão digital e o acesso a tecnologias deveriam ser direitos garantidos, mas isso ainda não acontece. Em tempo de ensino remoto, pensar em cidadania é fundamental.

O século XXI é marcado por incríveis mudanças tecnológicas no ensino, inclusive as vivências que tive como orientanda desta pesquisa: as adaptações e a utilização de ferramentas digitais trouxeram novidades nos últimos meses da jornada como professora e pesquisadora. Tais questões me fizeram refletir sobre como a concepção de cidadania dos estudantes foi construída diante da nova realidade da cultura escolar que os cerca. Sem recursos tecnológicos como celular ou notebook, os estudantes da rede estadual, da qual faço parte, tiveram que optar pelas atividades impressas para obter frequência e notas avaliativas, o que revela uma triste realidade, em que a desigualdade social e a econômica podem ser determinantes para a aprendizagem.

É possível identificar que a realidade escolar do ano de 2020 foi transformada, o que a torna um ponto crucial de perspectivas de ensino para o futuro. Como pesquisadora e professora, tenho a destacar que essas mudanças poderão evidenciar quanto a ideia de cidadania elaborada e disseminada precisa ser repensada e, por que não afirmar, ser pesquisada, questionada e analisada em diferentes épocas.

Tendo em vista essas preocupações, a presente pesquisa apresenta como problema de investigação a seguinte questão:

Como a ideia de cidadania está presente na cultura escolar, especificamente no caso da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*?

Também norteou a pesquisa o questionamento a seguir:

- 1) Como a ideia de cidadania registrada nos documentos oficiais relacionados com a educação, publicados após a Constituição de 1988, manifestou-se em artefatos da cultura escolar?

Os documentos escolhidos para a análise são contemporâneos do período da edição da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História* (2005):

- A) a *Constituição* brasileira de 1988;

- B) os *Parâmetros curriculares nacionais* (1997);
- C) as *Diretrizes curriculares do Paraná – História* (2008);
- D) as *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba* (2006);
- E) o *Guia do livro didático* (2005/2008);
- F) o *Manual de História da 5ª série* da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História* (2005).

Articulado ao problema da pesquisa, o objetivo geral desta investigação é:

Conhecer a ideia de cidadania assumida no *Manual da 5ª série* da coleção de manuais didáticos de História *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*.

Para trilhar essa jornada, optei pelo texto constitucional brasileiro de 1988 como marco histórico, por conhecer, a partir de uma análise documental, os direcionamentos dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN), especificamente os da disciplina de História de 5ª a 8ª série, de 1998, os das *Diretrizes curriculares* do Estado do Paraná (DCE/PR), de 2008, e os das *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba (DCEM/CURITIBA), de 2006. A intenção foi perceber como o *Manual da 5ª série* (atual 6º ano), que inaugura a coleção *Historiar*, manifesta a ideia de cidadania e como esta dialoga com os documentos que instituíram uma educação para a cidadania; nos três últimos, como ela se relaciona com o ensino de História.

Já os objetivos específicos são:

- analisar como a ideia de cidadania está presente nos documentos oficiais, como a *Constituição federal* (1988), os *Parâmetros curriculares nacionais* (1998), as *Diretrizes curriculares* estaduais do Paraná (2008) e as *Diretrizes curriculares para a educação municipal – História* (2006);

- compreender como a educação, particularmente os artefatos da cultura escolar, como o currículo e o livro didático de História, podem contribuir para a formação de uma ideia mais elaborada de cidadania;

- analisar de que forma a ideia de cidadania é contemplada, especificamente no volume da 5ª série da coleção de manuais didáticos de História *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*.

Em razão da variedade de concepções construídas acerca da cidadania ao longo da história, trago as ideias do sociólogo Marshall e da historiadora Arendt para o enriquecimento do debate. Tais discussões ainda contribuem para a compreensão de cidadania nos nossos dias e como ela se estabeleceu até a atualidade.

No Brasil, discutir cidadania e suas implicações sociais e educacionais é uma temática importante e atual, principalmente diante do que temos visto acontecer, nos últimos anos, no campo educacional. A presença constante da ideia de cidadania no período de redemocratização pode indicar uma preocupação: “Não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando cidadãos”. (DUARTE, 1999, p. 25) – ou seja, é necessário compreender que fonte daria suporte a essa formação cidadã e que pressupostos teóricos estariam na base dessa prática educacional.

Isso posto, entendo ser relevante conhecer como a ideia de cidadania presente na cultura escolar, especificamente num manual didático de História (cuja categoria estruturadora é a cidadania), pôde ser concebida e qual a sua relação com os documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais. Para tal, busco compreender, através de uma análise documental, as ideias perceptíveis e disseminadas.

Para atingir os objetivos assumidos, o presente texto está organizado em cinco capítulos.

No Capítulo 1, denominado “Introdução”, apresento a intenção de pesquisa, os problemas e os objetivos.

No Capítulo 2, “A ideia de cidadania na História”, a intenção é refletir sobre a noção de cidadania desde seu aparecimento, na *Constituição* de 1988, até o atual contexto educacional brasileiro. Para efeito teórico, entendo ser importante fazer uma abordagem que leve em conta como a ideia de cidadania se expressa na cultura, na cultura histórica e na cultura escolar; sendo, portanto, uma referência nesta reflexão.

Como pesquisa que tem por base a educação histórica, através do historiador Jörn Rüsen argumento acerca da relevância da História e do seu papel na cultura humana, nas mais diversas versões. (RÜSEN, 2015). O autor tem na cultura uma concepção de destaque em relação ao objeto pesquisado neste trabalho, que é a ideia de cidadania. Vejo a importância de compreender, a partir dos escritos de Rüsen (2010), a cultura histórica e como ela se constituiu. A temática pode ser tomada como referência para a construção de um diálogo entre o ensino de História e as perspectivas dessa ciência, levando-se em conta a categoria de cultura histórica.

Cabe destacar que muitos autores contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa no que se refere ao conceito de cidadania no Brasil, como, por exemplo, José Murilo de Carvalho (1987, 1990 e 2003). Já no que se refere às análises teóricas da configuração da cidadania nas sociedades pós-revoluções burguesas, Thomas Humphrey Marshall (1967) forneceu substancial subsídio. Por sua vez, enxergam a importância de investigar o saber histórico escolar com base na realidade de pesquisas científicas e da percepção histórica Estevão Chaves de Rezende Martins e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Além disso, duas investigações foram escolhidas, pela ponte que fazem entre educação histórica, ensino de História e a construção da ideia de cidadania. Os trabalhos também reconhecem a questão da cidadania dentro do aspecto geral da cultura da modernidade inserida no aparato escolar. Buscam, ainda, nas ideias históricas de professores e alunos, olhar a questão da formação cidadã no processo de escolarização, tendo como base os conceitos e as possíveis contribuições da educação histórica.

A primeira é a pesquisa de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, de Ivan Furmann (2006), cujo título é *Educação histórica e cidadania: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária-PR*, orientada pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A segunda pesquisa é a dissertação do pesquisador Everton Bandeira Martins (2010), *Cidadania: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo*, apresentada à UFSM-RS e orientada pelo Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha.

Para concluir este capítulo, volto o olhar para os eventos que destacaram a questão da educação histórica e cidadania. Optei por ressaltar o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (ENPEH), especificamente a edição de 2009, cujo tema foi “*Ensino de História, cidadania e consciência histórica*”, o que resultou numa articulação de debates sobre a problemática do ensino de História nos diferentes níveis. Analiso também os *Anais*, que me permitem chegar aos trabalhos nacionais e internacionais que revelam preocupação comum com a desta pesquisa: a percepção da ideia de cidadania no ensino de História.

No Capítulo 3, “O que dizem os documentos oficiais sobre a relação ensino de História e cidadania”, foi realizada inicialmente uma reflexão sobre o currículo como documento. Considerando que o currículo escolar tem caráter social (MOREIRA, 1990), observamos que as diretrizes curriculares, tanto do Estado do Paraná quanto do Município de Curitiba, fomentam a discussão de práticas na educação para a cidadania, vistas como éticas e políticas. Nesse sentido, são essenciais para entender o contexto do objeto da pesquisa. Em seguida, analiso os documentos anunciados na Introdução, com a intenção de investigar como abordam o papel do Estado. Também foi intenção pesquisar as leis educacionais que passaram a defender a formação para a cidadania. Essa intencionalidade visa perceber como se estabeleceu a formação acerca da cidadania a partir dos documentos oficiais escolhidos para a análise no espaço escolar. No que concerne a formar cidadãos no contexto educacional brasileiro, concordamos com Humberto Aparecido de Oliveira Guido (2007), que afirma, quando insiste no mote “educação e cidadania”, que a sociedade reconhece ainda carecer dos fatores vitais da educação e da autêntica e verdadeira cidadania.

Destaco, nesse ponto do trabalho, o olhar crítico quanto às contradições entre os discursos predominantes nas propostas curriculares estaduais do Paraná e do Município de Curitiba, considerados “genéricos” no que se refere à ideia de cidadania. Esta possui clara conotação política com intersecção com as proposições dos especialistas que buscam alinhamento ao currículo e pressupostos que se nortearam pelos PCN. Quanto à ideia de cidadania, a temática se enriquece ainda mais a partir da perspectiva construída pela demanda dos jovens, reconhecida na cultura histórica à qual pertencem.

No capítulo 4, “Manuais didáticos de História, cidadania e a coleção *Historiar: fazendo contando e narrando a História*”, investigo como o uso dos manuais didáticos de História pode ter papel importante no processo formativo de estudantes. Num primeiro momento, faço uma reflexão sobre o livro didático a partir de *O livro didático ideal*, de Rösen. Em seguida, localizo o debate sobre o livro didático e o seu significado para o ensino de História através de autores como Circe Bittencourt (1998, 2002 e 2004) e Choppin (2004).

Debato, também, como esse elemento da cultura escolar passou a ser fortemente influenciado pela ideologia dominante, o que, ao mesmo tempo, possibilitou o compromisso legal de oportunizar o acesso a uma ferramenta de aprendizagem, comum nas salas de aula, comprometida com o formar cidadãos. No caso desta investigação, a fonte histórica estudada é a coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*, de Dora Schmidt.

Num outro momento, apresento a coleção de manuais didáticos escolhida como fonte histórica nesta pesquisa. Entendo sua relevância ante o diálogo que ela mantém com o ensino de História e a ideia de cidadania. Descrevo suas características e o contexto histórico em que ela foi aprovada pelo PNLD por duas vezes. Justifico o motivo pelo qual selecionei o volume da 5ª série para fazer a análise e ressalto a ideia de cidadania defendida ou assumida pelo material. Igualmente, evidencio os pressupostos teórico-metodológicos pelos quais a autora optou e encontro pontos relevantes para a empiria deste trabalho.

No Capítulo 5, intitulado “Considerações finais”, relato a percepção do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, que, ao longo dos últimos dois anos, tenho construído na realização do tão sonhado Curso de Mestrado em Educação no PPGE. Na investigação, considerei fundamental a reflexão sobre como os documentos oficiais manifestaram e disseminaram a ideia de cidadania no Brasil e como a questão do currículo como documento alimentou o debate em questão. Isso possibilitou compreender, a partir de teóricos do ensino de História, o lugar do livro didático na cultura histórica e na cultura escolar, o que contribuiu para a análise da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*.

2 A IDEIA DE CIDADANIA NA HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as ideias que se estabeleceram sobre cidadania na História. Buscamos refletir sobre o que, historicamente, ser cidadão significou no passado e como a noção foi compreendida no Brasil. Partimos de um diálogo entre teóricos da cultura histórica e da cultura escolar que fundamentam esta investigação, especialmente quanto às relações entre cultura, escola e a ideia de cidadania. Por isso, concordamos com Jean-Claude Forquin (1993) quando afirma sobre essas questões, debatidas no campo educacional desde a década de 1960, que há diferentes necessidades de esclarecer as relações entre a escola e o conteúdo da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10).

2.1 CIDADANIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Sabe-se que em séculos de história a ideia de cidadania passou por várias mudanças no seu sentido. Grandes transformações políticas e sociais ocorreram para que se pudesse pensar na prática da cidadania nos moldes de hoje. A civilização da Grécia antiga criou instituições e valores inesquecíveis para a humanidade. Nesse contexto de desenvolvimento político, socioeconômico e cultural clássico, nasceram os principais elementos formadores do mundo ocidental. A dimensão da realização pública permite a construção do que os gregos chamaram de “cidadania”. Para eles, ser cidadão significava pertencer, ser filiado à cidade, condição restrita a certas camadas da população. Estão relacionadas ali, potencialmente, as relações entre o poder e a sociedade. (CARDOSO, 1985, p. 28-29). Além disso, lembramos que a urbanização foi o fator que mais contribuiu para a evolução das pólis.

Como uma ideia que passou por variações no tempo e no espaço, mesmo nos dias atuais há divergências sobre o que é ser cidadão em países e em culturas diferentes. Esses antagonismos podem colocar a discussão sobre o conceito de cidadania em termos de uma dialética entre o social e o político. Com essa dualidade, torna-se mais fácil entendermos a estreita relação existente entre a cidadania moderna e o processo de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, percebida em muitos dos autores consultados. (COVRE, 2001).

Notamos que, até mesmo nas cidades-estados greco-romanas, a concepção de cidadania divergia. Elas possuíam cotidianos, leis, instituições, momentos históricos e estruturas sociais diversas. Mas, vendo na perspectiva de uma região específica do planeta, tínhamos uma história localizada, regional. Observamos o desenvolvimento de uma cidadania com base no modo de organização da coletividade humana e da propriedade privada. A noção foi estruturada pela

exclusão de estrangeiros e pela defesa coletiva das planícies cultivadas e contra a agressão externa ameaçadora. (PINSKY, 2005, p. 45). Nesse espaço de poder ou simplesmente de cidadãos, aparecem as instâncias com amplitudes de poder variadas.

O espaço público abrangia atos, ações e ritos próprios de cada cidade-estado, que se materializava em núcleo urbano. Como era desse modo que se fazia política, a cidadania era confundida com o conceito de naturalidade e considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas, que poderia usufruir todos os direitos políticos. Uma identidade comunitária foi construída, ao longo dos tempos, de populações com ou sem unidade étnica ou racial. Uma condição para o exercício da cidadania era estar vivendo sob os modos da comunidade em que se nascera, isto é, realizando cultos comuns, utilizando a moeda cívica, língua e leis, e tendo costumes coletivos.

Com o passar dos tempos, o conceito de cidadania passou a se referir a outras esferas que não apenas a política. Assim, para entender seu significado, somos levados a atentar para os direitos civis e sociais, situando a cidadania também na esfera jurídica e moral. (MARSHALL, 1967, p. 63-65). Thomas Humphrey Marshall (1967) visualiza a cidadania desse período como sendo condicionada a um pertencimento legítimo à comunidade. Ela era transmitida por vínculos sanguíneos. Em alguns casos, era possível perder a cidadania original ou até ganhar cidadania em casos de favores prestados à coletividade. Na Roma antiga, as cidades possuíam um corpo de cidadãos até mesmo com os escravos libertos. Para os romanos, a situação não era diferente dos gregos. Sua sociedade era escravista, baseada nas “gens” (famílias), dominada pelos patrícios, pois eram eles que detinham a cidadania e os direitos políticos. À plebe, constituída de romanos não nobres e de estrangeiros, não cabia qualquer tipo de direito. O que notamos é que a cidadania aparecia de forma tímida, principalmente no que se refere ao efetivo das decisões políticas. Nesse contexto, muitos eram cercados por restrições econômicas e valores ligados à família, permanecendo completamente alienados e tolhidos na expressão de atos políticos. (ARENDDT, 1990, p. 37-47).

Os conflitos devido à exclusão de pessoas como “cidadãos” em uma sociedade que abrigava uma vasta população de “não cidadãos” eram frequentes. Estrangeiros domiciliados, grupos submetidos a um domínio e controle, além de escravos, geravam conflitos na tentativa não de integrarem a comunidade cidadã, mas de terem liberdade individual. A ideia de cidadania nesse período indicava quem tinha uma posição na cidade e assim era comum muitos permanecerem à margem da vida pública, sem direito à participação política e restringidos em seus direitos individuais.

O dinamismo histórico possibilitou a ideia de cidadania como conquista da participação política e contribuiu para que os conflitos fossem acentuando-se. Com essa realidade, reservava-se ao cidadão apenas o direito à representação. Mesmo assim, esse direito só foi conseguido após conflitos políticos que se estenderam até o século III a.C., com a criação de instituições propriamente plebeias, como o Tribunato e a Assembleia da Plebe. (CARDOSO, 2010, p. 65). Com o tempo, a participação denominada pelos gregos de democracia continuava excludente: mulheres, imigrantes e escravos não possuíam participação política. Com o domínio do Império Romano, a partir do século II a.C., mudanças nas cidadanias locais continuavam a acontecer.

As estruturas políticas comunitárias não eram viáveis para muitos romanos e com isso o exército passou a ser a força composta por cidadãos de poucos recursos. Foi concedida cidadania romana a todos da Itália, sem que perdessem a cidadania original. Mas, a partir do século I a.C., a cidadania mudou e mais uma vez a participação política desapareceu. Ser cidadão romano passou a ser fonte de privilégios ligados a vínculos pessoais e não mais públicos. A palavra “cidadania” tem sua origem na latina “civitas”, gerada pela palavra “civis”. “Civis” refere-se ao ser humano livre, o que nos dá a ideia de liberdade. Como afirmou o pensador romano Cícero, “recebemos de nossos pais a vida, o patrimônio, a liberdade e a cidadania”.

Para Cícero, a identidade cidadã seria algo herdado e acumulado desde a infância. Com isso, essa identidade criada permitiria também a liberdade individual. A possibilidade de não ser excluído da cidadania romana era ser descendente dos patrícios, os únicos cidadãos de plenos direitos. Nesse contexto histórico, o próprio estatuto de cidadão perde a capacidade de representar politicamente uma comunidade de direitos e deveres. Por isso, a luta por direitos sociais e pela cidadania foi uma marca da história romana. O sociólogo Marshall vai relacionar a formação dos direitos civis, políticos e sociais apenas com os séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente.

O acesso a direitos “exclusivos” seria um processo histórico contra privilégios, e o resultado desse arcabouço institucional era uma estrutura aristocrática, disfarçada de República. Nessa situação, na qual vigoravam os interesses do grupo dos patrícios, em detrimento de outras camadas politicamente irrelevantes, foram crescentes as manifestações de descontentamento, sobretudo entre o grupo dos enriquecidos com o comércio, que, mesmo podendo exercer funções públicas, não conseguiam chegar ao Senado. A centralização do poder possibilitou, no século III a.C., a reconstituição da monarquia absoluta. A cidadania romana desaparece e manifesta-se em outras formas de organização, isto é, estava se encaminhando o sentido de

pertencimento e comum união de interesses como marca das relações sociais, mas um poder superior o suprimiu.

O período denominado de Idade Média foi, em termos sociais, econômicos e políticos, conhecido pelas transformações e adaptações a uma nova realidade organizacional da sociedade. No processo de formação do feudalismo, muitas mudanças ocorreram nas atitudes mentais e nas relações entre o saber e a política. Desse modo, devemos pensar, igualmente, que não havia nenhum tipo de cidadania. Nessa direção, não são poucos os autores que, ao abordar o tema, referem-se à Idade Média como um período no qual as questões relativas à política cederam espaço à preocupação com outras questões, como, por exemplo, o plano religioso. (ARENDDT, 1990, p. 43).

Analisando o contexto medieval, pode-se dizer que a noção de direitos políticos e cidadania tornou-se frágil demais, se comparada às necessidades materiais e espirituais impostas pela ruralização da economia e pela cristianização da sociedade. Por outro lado, o final desse período registrou profundas alterações sociais, produto da crescente urbanização. Houve, então, a necessidade de reformulação do pensar a cidadania, justamente pela diferença das condições históricas que deram margem à construção de um sistema de exploração em que cabia a desigualdade e/ou a inexistência de direitos.

A ideia de cidadania que vai ser reivindicada no século XVIII pelos pensadores iluministas não será aquela presente nos primeiros momentos das cidades-estados gregas, tampouco a da cidadania romana, pouco participativa e sem muitas expressões do sentimento comunitário. Nesse período, a busca pela cidadania era a tentativa de redefinir pertencimentos a uma identidade simbólica. Num caráter público, era o meio para atender às demandas mínimas dos concidadãos. O sentido moderno de cidadania está fundamentado nos princípios da Revolução Francesa (1789), quando os membros da sociedade pedem por direitos de decidir o destino do Estado.

O termo *cidadania* atual foi historicamente construído e marcado por um processo de acontecimentos como: a Declaração de Independência dos EUA (1776) e a Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão (1789). Esses movimentos inauguram uma noção moderna de cidadania, segundo a qual todos os seres humanos passam a ter condições de serem dotados de direitos inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e à realização pessoal. É uma concepção que se desenvolve dentro de condições históricas específicas. Dito de outro modo, “cada época produziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas – e cidadania, como é lógico supor, é uma construção histórica específica à civilização ocidental”. (KARNAL apud PINSKY, 2008, p. 136).

Ao compreendermos que a ideia de cidadania disseminada na atualidade está associada a um contexto histórico específico, perceberemos quão relevante é e nos deteremos a analisar o que os teóricos do século XX escreveram sobre a temática. O primeiro, Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), foi um sociólogo britânico que descreveu a cidadania e seu desenvolvimento na realidade inglesa. O autor assume que a cidadania se estabelece como uma conquista, primeiramente dos direitos civis; em seguida, a partir do exercício dos direitos civis, estabelecem-se os direitos políticos. Com o exercício desses dois âmbitos de direitos, é possível implementar os direitos sociais. Marshall apresenta essa ordem evolutiva inspirado na história de conquistas de direitos na Inglaterra:

[...] pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise, neste caso, é 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 à 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, 1967, p. 63-64).

Com essas palavras, Marshall desenvolve a distinção entre as dimensões da cidadania civil, política e social e, ao mesmo tempo, defende uma interdependência extremamente necessária entre os três tipos. O autor ainda afirma que os três elementos estariam ligados cronologicamente, sendo o segundo produto do primeiro, e assim por diante. O primeiro, o direito civil, remonta ao século XVIII; o segundo foi constituído no século XIX e o terceiro foi conquista do século XX.

Em sua obra, *Cidadania, classe social e status* (1967), Marshall aponta que os direitos civis estariam relacionados com a liberdade individual, tal como o direito de ir e vir, o acesso à justiça e a liberdade de pensamento. Os políticos, por sua vez, referem-se à participação no exercício do poder político, como o direito ao voto. Os direitos sociais, por fim, seriam aqueles responsáveis por garantir um mínimo de bem-estar social, como o acesso aos serviços educacionais.

O sociólogo coloca a cidadania como um status e, como tal, é a partir da educação que deve ser obtida, visto que é dever do Estado ser a base para a participação social consciente e emancipada. É necessário considerar que a prestação de grande parte dos direitos inerentes ao cidadão depende diretamente do Estado, que deve garantir seu cumprimento por meio de políticas públicas, bem como as limitações e o controle dessas políticas. Porém, essa realidade

só pode ser alcançada com a garantia, primeiro, do direito à educação, imposta até coercitivamente pelo Estado: é a única forma de gerar consciência da condição de cidadania perante a sociedade e seus governantes.

Para Marshall, a educação não é apenas um direito social, mas também se configura 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 a questão da participação na comunidade e a luta pelas conquistas dos direitos. Marshall (1967) trata do problema da igualdade social e acredita que a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável, desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. Ele vê a cidadania como um modo de viver que brota no interior de cada indivíduo e não como algo imposto de fora, sendo possível essa imposição somente em relação ao direito de a criança ir à escola.

Segundo o autor, a cidadania seria desenvolvida dentro do estado-nação, que é o local onde os cidadãos podem ter os mesmos direitos, pressupondo um sentimento de participação em sociedade, já que o cidadão a reconhece como patrimônio comum, cujo desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir direitos quanto pelo gozo desses direitos, uma vez adquiridos.

Outra teórica selecionada nesta pesquisa é a filósofa política alemã Hannah Arendt, que desenvolve a ideia de cidadania como o direito a ter direitos e pressupõe a igualdade, a liberdade, a própria existência e dignidade humana. Seus estudos referenciam-se especialmente nas condições da realidade da pós-modernidade, resultantes da globalização. Nessa base teórica, ressalta-se como a articulação de direitos como reivindicações por reconhecimento evoca o ideal de cidadania, exigindo uma redefinição e reconfiguração desse conceito.

Arendt, nesse aspecto, fundamenta-se na percepção de manifestações concretas de um contexto caracterizado pelo aparecimento de novos regimes de governo internacional, as racionalidades de governo e os regimes de acumulação de diversas formas de capital, assim como o surgimento de novos movimentos sociais e suas batalhas voltadas ao interesse público. Assim, buscam-se ações de informação, conscientização e práticas da verdadeira cidadania, levando-se em conta suas três dimensões fundamentais: a extensão (representa as regras e normas de inclusão e exclusão), o conteúdo (representado pelos direitos e responsabilidades) e a profundidade (pode ser profunda ou superficial).

Para Marshall, a tendência moderna de entender a cidadania, a partir dos seus estudos e reflexões, seria por definição nacional e pressupõe-se que os indivíduos devem pertencer pelo vínculo da cidadania ao Estado-nação. Isso significa que deva existir uma comunidade

juridicamente organizada onde os indivíduos tenham a liberdade individual (elemento civil), o direito de participar no exercício do político e no direito social (de um mínimo bem-estar econômico até a segurança ao direito de participar da sociedade por completo). Já no tocante a Arendt, notamos que a ideia de cidadania está associada não só à percepção de conferir a outrem um direito, mas também de oferecer-lhe a capacidade de exercê-lo. Assim, adota-se a perspectiva que a base para a ideia de cidadania não seriam mais os direitos políticos, mas, sim, um status pessoal, individualmente vivenciado e admitido definitivamente.

2.1.1 Cidadania no Brasil

Ao focarmos na realidade de como no Brasil se desenvolveu a ideia de cidadania, optamos pelo autor José Murilo de Carvalho para contribuir na discussão. Nesse sentido, destacamos o livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (2003). Nele, o autor faz, a partir de uma análise histórica, uma complexa trajetória da construção da cidadania no Brasil. Percorre anos da história no esforço para explicitar como foi construir o cidadão brasileiro e o faz com uma sensação da incompletude desse objetivo, destacando, por um lado, os progressos feitos pela cidadania brasileira, apesar da lentidão, e, por outro, apontando o longo caminho que ainda falta percorrer.

Carvalho (2003), em sua obra, desdobra a cidadania em três dimensões: direitos civis (direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei); direitos políticos (direito à participação do cidadão no governo da sociedade – voto) e direitos sociais (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria). O objetivo do autor é demonstrar que no Brasil não houve um atrelamento dessas três dimensões políticas. O direito a esse ou àquele direito, digamos à liberdade de pensamento e ao voto, não garantiu o direito a outros direitos, por exemplo, à segurança e ao emprego. Isso posto, constatou-se que os problemas sociais no país serviram de apoio para contrastar as dimensões dos direitos políticos, via sufrágio universal, com os direitos sociais e os direitos civis. A negação desses direitos, vez ou outra no Brasil, é utilizada pelo historiador para dar sustentação à ideia de que se tem gerado historicamente neste país uma cidadania inconclusa, como a da Inglaterra nos séculos XVIII e XIX.

Maria Fernanda Baptista Bicalho, no texto “O que significava ser cidadão nos tempos coloniais” (2003), destaca que ser cidadão no Brasil nos tempos coloniais significava algo semelhante ao modo como viviam as pessoas comuns nas sociedades dos Estados europeus na época moderna. Tal afirmação mostra como o mecanismo de poder que aparelhou o Brasil

desde aquele período exerceu um controle e uma ordenação social excludente. Segundo a autora,

Cidadãos eram aqueles que, por participarem do governo local, nas câmaras municipais, recebiam privilégios, honras e mercês do rei de Portugal. Tratava-se de uma sociedade organizada nos moldes do Antigo Regime, hierarquizada e excludente e, sobretudo, escravista. (BICALHO, 2003, p. 139).

Concordando com Carvalho (2003), Bicalho afirma que a realidade sobre a cidadania brasileira nasceu diretamente ligada ao que os historiadores portugueses, como Vitorino Magalhães Godinho, entendem por modelos mentais da sociedade alicerçada na centralização monárquica europeia, já que o Brasil foi um império colonial português que vivenciou o que chamamos de câmaras municipais ultramarinas. Estas revelam a sustentação das negociações entre interesses locais e poder central. Assim, as câmaras municipais vão representar, segundo Bicalho (2003), a principal via de exercício da cidadania. Cidadãos eram, em suma, aqueles que, por eleição dos seus pares, desempenhavam ou haviam desempenhado cargos administrativos nas câmaras, bem como seus descendentes. (BICALHO, 2003, p. 144).

É notório, nesse sentido, que ser cidadão brasileiro é obter uma concessão de privilégios onde nem todos eram considerados cidadãos. Com um título, a ideia de cidadania era associada à reconhecida posição nobre. E estava regulamentada pela hierarquia de funções de uma estruturação portuguesa na qual o cidadão era um ser portador de privilégio. Os portugueses chegaram ao país e, com eles, veio a escravização de pessoas tratadas como objetos dos colonizadores. Um traço obscuro da história, mas que deve ser enfatizado é que, a partir do fim da barbárie, começaram os passos rumo à cidadania. Nas palavras de Carvalho:

[...] os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. (CARVALHO, 2003, p. 17).

Os primeiros passos da construção do Estado brasileiro, desde os primeiros anos do período colonial até a independência, em 1822, e o final da Primeira República, em 1930, nos mostram um período histórico caracterizado pela precariedade da cidadania e pela falta de efetividade dos direitos constitucionalmente previstos (direitos civis e políticos), seja em decorrência do passado colonial, da aceitação generalizada da escravidão, da falta de uma identidade nacional, da elevada taxa de analfabetismo, da manipulação do voto e das fraudes

eleitorais, da distância do poder público ou dos entraves oriundos da existência da grande propriedade rural, em especial o seu caráter de espaço fechado à ação da lei.

Segundo Carvalho (2003), a cidadania era uma formalidade legal, uma promessa sem efetividade prática. Vale mencionar que a formação da cidadania aqui se manifestou em ordem inversa ao ocorrido nos outros países, sobretudo da Europa, onde, via de regra, verificou-se primeiro a conquista dos direitos individuais, para em seguida se consolidarem os direitos políticos e se buscarem os direitos sociais. Como afirma Gilmar Antônio Bedin (2002), a cidadania no Brasil teve início com a implantação efetiva dos direitos sociais, o que marcou distintivamente o desenvolvimento da cidadania brasileira e a alicerçou fortemente na estrutura do Estado, que, por sua vez, deve alicerçar os direitos sociais.

Para Marshall (1967), os direitos civis eram compostos dos direitos necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Nessa perspectiva, vemos que, de acordo com o contexto histórico vivenciado pelos ingleses citados por Marshall (1967), no Brasil verifica-se uma proteção aos direitos sociais; em seguida, vêm os direitos políticos e só depois se solidificam os direitos civis. (CARVALHO, 2003, p. 12). Tal configuração se opõe ao que ocorrera quando gradativamente os novos direitos foram adicionados na Inglaterra aos já existentes, como o da liberdade, de modo que, quando os direitos civis já haviam conquistado substância suficiente para justificar falar em um status geral de cidadania, mediante a possibilidade de aquisição de velhos direitos por novos setores da população, o cidadão estava capacitado a adquirir os direitos políticos. Para Marshall, tratava-se do

[...] direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes eram o Parlamento e conselhos do governo local. O elemento social se referia a tudo o que ia desde o direito 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 prevaleciam na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Diferentemente da cidadania para os europeus, no Brasil a ideia de ser cidadão não teve como base os direitos políticos, mas se fundamentou com os direitos sociais surgindo antes dos direitos políticos e civis. Isso porque a história do Brasil está carregada de nuances que demonstram o poder do Estado e a ausência de reconhecimento para a efetivação dos direitos do povo e dos deveres dos cidadãos.

É possível inferir que, para o progresso da cidadania no Brasil, desde o Império (1822-1889) até a Primeira República (1889-1930), a manifestação dos que formalmente não possuem direitos civis é uma herança colonial cujos componentes são uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia de monocultura e latifúndio, num Estado absolutista, de modo que mesmo a população livre dependia dos poderosos para viver, o que impedia o exercício dos direitos civis.

Desse modo, a formação da ideia de cidadania brasileira está vinculada à questão dos direitos, e a luta pelo efetivar desses direitos manifesta uma resposta de reação ao Estado absolutista e suas sequelas. E seria esse Estado a garantir o exercício dos direitos civis e políticos dos cidadãos.

Já os problemas para a efetivação dos direitos políticos no Brasil estavam além de um aprendizado democrático. Com a Constituição de 1824, notou-se que os direitos civis só existiam na lei, pois a herança colonial histórica negava a condição humana ao escravo, por exemplo. Dessa feita, o que se verifica é que até 1930 o Brasil ainda era um país predominantemente marcado pelo “coronelismo”, que era um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos e impedia a participação política porque negava os direitos civis. (CARVALHO, 2003, p. 56).

A partir de 1930, com Getúlio Vargas como presidente, há um acelerado avanço dos direitos sociais e civis, pois iniciou-se uma fase de agitação política, mais ampla e organizada, que atingiu vários estados e classe sociais, fazendo surgir diversos sindicatos e partidos. Porém, o golpe de 1937 fez o país viver sob um regime ditatorial civil até 1945 e muitos dos direitos civis foram suspensos. Ainda assim, houve progresso na formação da identidade nacional. (CARVALHO, 2003, p. 106).

Num ambiente de pouca participação política e precária vigência dos direitos civis, torna-se duvidosa sua definição como conquista democrática e sua contribuição para uma cidadania ativa. A cidadania social, por sua vez, tomou nesse período histórico a dianteira, tanto em sua configuração institucional como em sua dimensão prática, solidificando-se ainda mais em 1943, com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho.

O golpe político de 1964 fortaleceu a restrição dos direitos civis e políticos e enfatizou os direitos sociais, ampliando-os, com a inclusão, por exemplo, dos rurais, autônomos e domésticas na previdência e a criação do FGTS. (CARVALHO, 2003, p. 157). Esse período destacou-se, paradoxalmente, pelo desenvolvimento da cidadania social, que agora é reforçada pela universalização dos direitos previdenciários e pela extensão de muitos dos direitos sociais aos trabalhadores rurais, além da forte atuação do Estado na promoção do desenvolvimento

econômico. Mais uma vez, portanto, a cidadania social toma a dianteira do desenvolvimento da cidadania brasileira.

No período que abrange o início da redemocratização do país (1985) até a atualidade, a institucionalização da *Constituição* estaria formalizando uma configuração de cidadania muito abrangente. A cidadania política teve vários avanços, tais quais o direito à liberdade de organização partidária e a ampliação do direito de voto. Esta última incorporou politicamente, de forma facultativa, os analfabetos e os maiores de 16 anos e menores de 18 anos no processo eleitoral brasileiro. Esses fatos, aliados a uma maior estabilidade institucional, fortaleceram a democracia brasileira.

Na década de 1980 ocorreram importantes marcos para o desenvolvimento dos direitos políticos, representados pela campanha das Diretas já e, em 1988, por uma das conquistas mais importantes para a cidadania no Brasil, que foi a promulgação da *Constituição* federal, a mais democrática e liberal já existente. Ela trouxe um arcabouço normativo que tutela tanto os direitos civis como os políticos e os sociais. (CARVALHO, 2003, p. 188).

Em 1998, o número de eleitores votantes cresce significativamente, isto é, a população brasileira, conforme Bedin (2002), se afirmava como uma das grandes democracias de massa. A cidadania civil também teve grandes avanços. Além de resgatar os direitos civis clássicos, como a liberdade de expressão, o direito de ir e vir, o direito à integridade física, etc., a Constituição de 1988 inovou, criando outros institutos da cidadania civil. Educação, saúde e trabalho formavam, assim, uma espécie de tríade fundamental dos direitos sociais. (GOMES, 2013, p. 152).

O que se entende é que há uma cidadania com regulação dos direitos políticos, que torna os cidadãos distantes do que era um governo representativo, não havendo que se buscar o exercício pleno e consciente dos direitos. (CARVALHO, 2003, p. 35). Dito de outro modo, no Brasil se estabeleceu uma cidadania muito mais arbitrada, imposta pelos governos e pelas leis, do que conquistada pela consciência da participação em sociedade, como idealizado por Marshall e analisado por Carvalho (2003) como uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos. Esse é um ideal que se pretende desenvolver no ocidente.

A educação é um direito social, através do qual se constroem conhecimentos sobre si e sobre a sociedade, inclusive sobre identidade histórica como cidadãos. Conforme Carvalho:

[...] nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez (...) 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, 2003, p. 9).

Ainda de acordo com o autor, a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. Para ele, as pessoas se tornam cidadãos à medida que passam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Essa afirmação norteia o que discutiremos nos próximos pontos deste trabalho, quando faremos uma reflexão de como a ideia de cidadania se manifestou na cultura escolar brasileira. É preciso salientar que o objetivo deste item não foi fazer uma retomada histórica, mas, sim, uma reflexão acerca das mudanças que ocorreram na história brasileira e que abriram portas para uma nova perspectiva democrática e consequentemente para a ideia de cidadania a partir da década de 1980.

2.2 A CULTURA ESCOLAR E O DIÁLOGO COM A CIDADANIA

Percebeu-se na História do Brasil a ausência de ações que configuram dimensões básicas da cidadania (como os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais) defendida por Marshall e Carvalho em suas obras. Tais direitos contribuem para fortalecer o pertencimento e a participação, o que é um aspecto importante da história e da cultura brasileira a partir da década de 1980, sendo a ideia de cidadania manifesta no meio educacional e na cultura escolar do país.

Para discutir a temática, optamos, inicialmente, por partir do conceito de cultura do pensador britânico Raymond Williams (1921-1988), especificamente nas obras *Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell* (2011) e *Cultura* (1992), visto que seus estudos apresentam um ponto de vista teórico-metodológico que dialoga com aspectos sociais do nosso tempo e que se relacionam com o recorte histórico e cultural deste trabalho.

No livro *Cultura e sociedade* (2011), Williams define a palavra *cultura* como uma das mais complexas da língua inglesa e mostra como o termo passou por diversas modificações de sentido, acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais históricas. As variadas noções de cultura dizem respeito não apenas a transformações na língua, mas também a uma profunda mudança no entendimento dos outros e de nós mesmos.

A cultura como “modo de vida”, segundo Williams (2011), tem uma definição de natureza social ou sociológica e refere-se a estilos de vida particulares, articulados por meio de significados e valores comuns, oriundos de instituições e expressos no comportamento

ordinário. (WILLIAMS, 2011, p. 58). Nesse aspecto, é relevante entender que a ideia de cidadania, assim como o termo *cultura*, também passou por mudança.

Seguindo o discurso de Williams, podemos dizer que a educação escolar é um sistema de significados inter-relacionados, uma vez que não é possível pensar os sistemas educacionais sem reconhecer as estruturas que criaram, os interesses políticos que articularam e as práticas que instituíram. A cultura está na educação e na escola, onde constrói conhecimentos e ideias nas interações humanas, ou seja, no cotidiano escolar.

Vemos que o conceito de cultura de Williams (2011) se relaciona estreitamente com o sentido que a ideia de cidadania passou a ter no final da segunda metade do século XX no Brasil. Como tal, faz referência à vida que as pessoas compartilham em certo tipo de organização, que, nas diversas atividades da prática social, organiza-se e materializa-se em instituições concretas, como a escola.

Nesta pesquisa, detemo-nos no entendimento da cultura escolar a partir da percepção de Jean-Claude Forquin, um dos pesquisadores que têm reconhecido a especificidade da escola como lugar de gestão e transmissão de saberes e símbolos (FORQUIN, 1992, p. 28). Não mais vista como reprodutora das culturas plurais externas a ela, mas perpassada por estas, a cultura escolar produz uma cultura própria, com uma prática social específica.

Forquin (1992), em “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, destaca que a escola e a sociedade selecionam elementos da cultura para a transmissão escolar e, conseqüentemente, questiona a originalidade da cultura escolar como uma seleção na tradição cultural mais ampla. Sendo assim, é importante pensarmos nos procedimentos e na aplicação dos saberes curriculares e da cultura escolar. Esta, aliás, é definida por Forquin (1993) como:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nesse sentido, a escola, com base em seus valores culturais, seleciona sua própria cultura e dela seleciona também os conteúdos que serão ensinados, o que nos faz entender que os valores culturais são resultantes de uma dinâmica social que se estabelece dentro da escola, determinando a sua cultura e, consecutivamente, as suas escolhas. No entanto, o que Forquin (1993) explica é que esses conteúdos selecionados para o ensino devem ser organizados e transpostos para que possam ser transmitidos e assimilados, passando, assim, por um processo de transposição didática.

A escola como lugar onde se constroem conhecimentos, de forma didática ou não, é um ambiente desenvolvido à disposição da cultura social, segundo Forquin (1993). Dialogando com a perspectiva do sociólogo Marshall (1967), a educação se encaixa num direito social indispensável ao homem, e é esse direito adquirido e consolidado que vai possibilitar a concepção de cidadania e a definição do âmbito em que a sociedade precisa saber e aprender sobre cidadania.

Quanto à relação educação e cultura escolar, há uma ponte entre a presença de elementos da sociedade que são heterogêneos e possuem diferentes interesses. Notamos que selecionar o que deve ser conservado e o que deve ser ensinado é indicativo relevante neste trabalho. Se, de um lado, há uma tendência de esquecimento de parcelas da experiência humana, de outro há uma seleção na herança cultural de conteúdos tidos como indispensáveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade incluídos no currículo escolar.

Entendemos, ainda, que, na relação entre educação e os elementos da cultura escolar sobre o contexto histórico que valorizou a disseminação da ideia de cidadania, está um ponto de análise que mostra certa dependência entre o ensinar e a cultura:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p. 14).

No contexto escolar, por meio das práticas educativas, a cultura se propaga e exerce o papel de fonte de geração de conhecimentos sobre determinadas temáticas, como a ideia de cidadania. Para Forquin (1993, p. 13), “[...] o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana, considerada como cultura”. Contudo, Forquin (1993, p. 15) lembra que a cultura como um “patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente” jamais é transmitida pela educação. Ela transmite algo da cultura, ou seja, apenas alguns elementos, provenientes de épocas e fontes diversas, como, por exemplo, a cultura da cidadania, presente na cultura brasileira de diferentes maneiras em diversos momentos históricos.

Nesse sentido, a “seleção cultural escolar” está relacionada a fatores sociais, políticos e ideológicos. De acordo com Forquin (1993), tais fatores comportam algo arbitrário e questionado pela escola deixada pelos antepassados, que se realiza pelo entrecruzamento de ações institucionais, docentes e discentes. Estão manifestos nos elementos da cultura escolar

disponíveis em dado momento na sociedade, organizados em ideias e saberes sobre a cidadania e condicionados à necessidade do que deve ser disseminado ao longo do tempo.

Assim, para Forquin, há uma função de conservação e de transmissão cultural da educação e, por isso, a educação de tipo escolar supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Isso pode, quando relacionado a esta pesquisa, indicar um “tipo de cidadania” a ser construída e ensinada na escola para atender a uma realidade da sociedade e da política que a mantém. Nessa perspectiva, pode-se concordar que a escola:

[...] transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIN, 1993, p. 15).

Dessarte, segundo o autor:

A cada geração, a cada renovação da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da memória docente, sua capacidade de esquecimento ativo. Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida a salvo do esquecimento de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo. (FORQUIN, 1993, p. 15).

No excerto, Forquin nos mostra uma relação profunda entre o que é preservado e o que é esquecido de tempos em tempos, ou seja, a seleção da memória escolar e o que é preponderante nessa “seleção”. Com isso, vemos que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento: ela deve também, para torná-los transmissíveis, assimiláveis, realizar um trabalho que implica uma reorganização, reestruturação, por meio da didatização. (FORQUIN, 1993, p. 16).

No Brasil, segundo Leila Alvarenga Mafra (2003), ao longo das décadas de 1970-1990 ocorreram várias modificações nos paradigmas investigativos acerca dos estabelecimentos escolares. Tais mudanças foram desde uma predominância dos modelos investigativos quantitativos até a influência de teorias pós-críticas ou pós-modernas. Segundo a autora (2003), há estudos sobre a cultura na escola, ou seja, estudos que procuram examinar as características socioculturais dos atores presentes na escola; estudos sobre a cultura da escola, que são os

estudos que têm como objetivo compreender como se compõem as características marcantes da identidade, do éthos do estabelecimento escolar; e os estudos da cultura escolar que se centram nas transformações e permanências ocorridas em dado estabelecimento escolar ao longo de um período de tempo.

Entre os tipos de modelos de investigação, identificamos uma abordagem que, segundo Mafra (2003), busca compreender a maneira como as diferenças culturais e sociais experimentadas pelos estudantes fora da escola podem ser importantes para os processos educativos. Tal abordagem coloca as instituições escolares como organizações complexas. A esse respeito, a autora enfatiza a prevalência de fatores intraescolares no que concerne aos fenômenos ligados às relações interpessoais na sociedade como fundamentais para a concepção de conhecimentos na escola.

Sobre esse paradigma estruturalista e a teoria crítica nos estudos sobre os estabelecimentos escolares, a autora observa que eles: “[...] projetam a pedagogia para fora da escola” (MAFRA, 2003, p. 117), na medida em que atribuem à escola somente um papel reprodutor – no caso, de uma cultura exterior à escola como influenciadora do que se aprende dentro dela.

No que se refere à reprodução cultural, para Mafra (2003), não podemos esquecer a possibilidade de transformações culturais ocorridas no interior da própria escola, já que esta seria associada à cultura e/ou à sociedade fora do ambiente escolar. Destaca-se, também, que as abordagens etnográficas nos estudos sobre estabelecimentos escolares constituem um importante contraponto à ênfase quantitativa dos estudos em educação e pesquisas que indicam a importância do meio histórico e cultural nos quais foram realizadas tais investigações.

Com um olhar para o interior da cultura escolar, vemos, já nas décadas posteriores, certo dimensionamento das relações entre os elementos da cultura escolar e as realidades sociais maiores. Atentando-nos ao componente de um universo social mais amplo, tem crescido o número de estudos que relacionam a cultura escolar e a cultura histórica da sociedade que a cerca. Mafra (2003) faz referência a esses estudos ao abordar os aspectos sociais e culturais dos estabelecimentos escolares, que passam a ter destaque nessas investigações. Como afirma a autora:

Ao longo das duas últimas décadas, cresceu a necessidade de superar os impasses teóricos e metodológicos dos estudos que focalizam as instituições escolares, [...] Aprofunda-se nessa década [1990] o entendimento de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural, no qual influem tanto as necessidades e interesses da sociedade quanto ações, significados, desejos, experiências coletivas e

individuais daqueles que passam pelas escolas. Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades. (MAFRA, 2003, p. 124-125).

Nesse contexto, atentamos para a função que a escola passa a ter, ou desenvolver, assim como para os novos processos formativos e de conhecimentos. A escola é uma agência de conceber transformações e, pensando em seu papel histórico nas últimas décadas, seria um engano ignorar seu poder de orientar práticas sociais para a manutenção e/ou para a transformação da realidade. Ela é capaz de moldar e remoldar seu contexto e sua cultura.

Concordamos também com Forquin (1993) quando nos lembra que da cultura escolar derivam mudanças, o que indica que ela está subordinada a uma função de mediação didática em determinado tempo. Tal fator exige cuidados pontuais, já que é necessário um olhar atento para os instrumentos característicos da realidade escolar, que são constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

Ainda sobre os caminhos de pesquisa para compreender o cotidiano escolar, na década de 1980 Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta trataram de forma peculiar a institucionalização e a ação dos professores para compreender o que ocorrera no México. Nessa pesquisa vemos que a incorporação da ideia de cotidiano como realidade não documentada, porém histórica, é evidenciada. Esse espaço-tempo também passa a ser percebido como o de existência do outro na escola, para além das determinações oficiais. Isso nos mostra a necessidade de conhecer, sob outra perspectiva, a realidade das escolas e como absorvem e compreendem tais determinações, como se colocam em relação ao que vivenciaram e relataram:

A realidade escolar não ocupava o centro desta produção teórica. Subordinada ou fragmentada, ela se constituía muito mais num referencial para a construção de outros objetos. Estes e outros momentos alimentaram o interesse voltado ao conhecimento da escola de outro modo. (ROCKWELL; EZPELETA, 1986, p. 131).

A influência do discurso político sobre o cotidiano escolar é mostrada em trabalhos investigativos por muitos anos. Ademais, percebe-se que a forma e os motivos como a escola eram vistos pareciam separá-la do resto da ordem social e aprisioná-la numa cela conceitual que se tornara “senso comum” desde o século XVII. Passadas várias décadas, em pesquisas na área de sociologia e antropologia da educação, a escola parecia ter escapado do questionamento

e da construção teórica. Tais investigações ainda a resgatavam do “senso comum” e a tornavam objeto de conhecimento. (ROCKWELL; EZPELETA, 1986).

Constata-se a percepção das autoras sobre investigações nas quais há uma escola que tem uma história documentada e que é escrita comumente pelo poder estatal, que destaca sua existência homogênea. Por esse viés, a escola tem um sistema de valores universais ou dominantes que é transmitido sem modificação, pois é apenas reproduzido. Tal sistema é capaz de ensinar valores e normas comuns à sociedade, mesmo que distantes das demandas. Para Rockwell e Ezpeleta (1986), esse sistema baseia-se na história documentada e no caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção.

De acordo com a perspectiva das autoras, há determinações estatais que influenciam a estrutura escolar e, conseqüentemente, a cultura escolar, inclusive a realidade não documentada, além de valores e crenças pelos quais a escola toma forma material e vive. Nesse sentido, notamos que a presença de documentos oficiais se entrecruza com as variadas características de cada cotidiano escolar. Em múltiplas realidades cotidianas, a dimensão cultural se revela na comunidade escolar e se apropria dos subsídios e das prescrições estatais, construindo a escola. (ROCKWELL; EZPELETA, 1986).

Ainda sobre as dimensões da experiência escolar a partir da noção de cotidiano, Rockwell (1997) contribui com a percepção de que o conteúdo da experiência escolar está subjacente às formas de transmitir o conhecimento, de organização das atividades de ensino e às relações institucionais que sustentam o processo escolar. O conteúdo específico que se transmite implicitamente em cada dimensão se encontra em diferentes ações, situações ou objetos da experiência escolar. Cada elemento pode ser portador de várias ideias, conteúdos ou mensagens. A escolarização é, portanto, fator de peso no processo de construção da identidade cidadã de estudantes. No entanto, torna-se necessário buscar novos elementos que possam ajudar a compreender de forma mais detalhada como se estabelece a construção desse processo formativo.

Nesta pesquisa, buscamos conhecer como os dispositivos que medeiam a transmissão do conhecimento na escola sobre cidadania se relacionam com a concepção de cultura escolar. Igualmente, procuramos averiguar até que ponto a influência de elementos da cultura escolar dos manuais didáticos está associada à ideia de cidadania da cultura histórica da época. Para Forquin (1993, p. 167), “[...] a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Nesse

viés, optamos por nos aproximar da perspectiva de que cultura escolar não deixa de trazer consigo a realidade histórica da escola.

2.3 A IDEIA DE CIDADANIA: A CULTURA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Este trabalho tem como fundamento a teoria da História, que, explicada por Rüsen (2015, p. 31), é a teoria da História como ciência. Ao fazer uma reflexão sobre ela, o autor considera que pensar nessa teoria é pensar no processo de interpretação da História em suas dimensões disciplinares como ciência especializada, interdisciplinares na relação com outras disciplinas científicas ou transdisciplinares na relação do seu saber específico com a vida prática.

A teoria da História aborda a possibilidade de satisfazer as carências de orientação e, especificamente nesta investigação, irá nos auxiliar a entender a ideia de cidadania que emerge da cultura escolar brasileira partir de 1988. Essa teoria se estende na cultura histórica e, segundo Jörn Rüsen (2007), abrange práticas culturais de orientação do agir humano e como este se relaciona com o passado.

A teoria citada tem o papel específico de possibilitar a aplicação do saber histórico. Busca, através da cultura histórica, compreender o contexto social em que se faz História e ampliar a percepção cultural da vida do homem ao lidar com o passado. Assim, a História existe para sustentar essa experiência. (RÜSEN, 2015).

O historiador e filósofo alemão Rüsen sistematiza os fundamentos da ciência histórica que referenciam pesquisas sobre a teoria da historiografia e do ensino e aprendizagem históricos no Brasil e no mundo. Os aspectos relevantes dos estudos desse autor na educação histórica, campo científico que abordaremos mais adiante, têm os pressupostos que situam esta investigação – as funções e usos da história na vida pública. Nesse âmbito, fornecerão contribuições para tratar as relações entre cultura histórica, ensino de História e a ideia de cidadania.

Segundo Rüsen (2015), há uma indissociabilidade entre pensamento histórico científico, cultura histórica e as práticas que denotam a estrutura comunicativa do pensamento histórico em diferentes níveis de constituição de sentido, os quais apontam para a demanda sobre os elementos prévios que conferem significado ao passado. O autor também observa que o pensamento histórico, nas dimensões empírica, formal e funcional, oferece representações de experiências humanas a partir das diferentes formas do saber histórico, viabilizando uma orientação para a vida prática.

Nas palavras de Rüsen (2007), cultura histórica é:

[...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (RÜSEN, 2007, p. 121).

Nesse sentido, podemos relacionar a cultura histórica ao que Estevão Chaves de Rezende Martins (2007, p. 33) afirma sobre o fato de a História exprimir a cultura dimensionada no tempo. A mentalidade, a consciência, o espírito, a cultura acabam fazendo parte da relação ativa entre o sujeito e o espaço onde está inserido: o mundo e o sujeito têm de ser objeto de interpretação no âmbito da vida prática. É importante aqui destacar que a cultura histórica pode ser determinante para a cultura escolar e conseqüentemente para o processo de construção e compreensão da ideia de cidadania.

Nessa perspectiva, Rüsen não descarta os fatores subjetivos que fundamentam a cultura histórica e, por conseguinte, influenciam na produção historiográfica, bem como na construção da consciência histórica. Vale ressaltar que neste trabalho entendemos a consciência histórica como “[...] um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática”. (RÜSEN, 2001, p. 57).

Na esteira do pensamento do autor, a cultura histórica inclui todos os desdobramentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, de luta política pelo poder, de educação escolar e extraescolar, o que constitui as diferentes dimensões da cultura histórica, relacionadas às diferentes sociedades, em diferentes épocas. Não é, portanto, dispensável pensar e investigar a ideia de cidadania presente na cultura escolar nessas dimensões.

A cultura histórica, conforme Jörn Rüsen (2015), expressa-se em cinco dimensões, a saber: 1) cognitiva; 2) estética; 3) política; 4) moral, que por sua vez nos leva ao discurso de responsabilidade histórica; 5) e religiosa. Tais dimensões, marcadas por tendências de instrumentalização e esforços de compensação, “determinam a dinâmica interna de uma rede complexa de relações” (RÜSEN, 2015), encontrando assimetrias e relações de subordinação na cultura histórica. Rüsen apresenta, ainda, a tarefa da ciência da História na cultura histórica de seu tempo, como orientação e crítica.

Percebemos que três dimensões da cultura histórica, articuladas entre si, podem se destacar quanto ao fundamento teórico neste trabalho: as dimensões estética, político-moral e

cognitiva. A dimensão estética da cultura histórica aparece aos seres humanos em suas estruturas artísticas. A literatura, o teatro, a novela, o romance, a poesia, a arquitetura, a pintura e tantas outras manifestações artísticas representam aspectos relativos à experiência humana nos diversos tempos e espaços e são portadoras de significados. Assim, não se trata de procurar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo primordial para a expressão cultural. (RÜSEN, 2007; ALVES, 2011). Nessa dimensão, encaixa-se a produção de manuais didáticos de História como elemento da cultura escolar e manifestação da cultura histórica de determinado período. Tal objeto será analisado na empiria deste trabalho.

Já a dimensão político-moral da cultura histórica, expressa em toda forma de organização política e institucional da sociedade, é vista como construções históricas, que se alimentam de experiências humanas representadas em ações simbólicas. Destacamos, nessa dimensão, a escola, que é formadora de conhecimentos alinhados ou não ao sistema vigente. Também é responsável pela assimilação ou não de ideias propostas em documentos curriculares oficiais, das quais pretende-se fazer uma análise posteriormente.

Ainda sobre essa dimensão, Estevão Chaves de Rezende Martins (2007, p. 36) corrobora a concepção de Jörn Rusen (2007), afirmando que “[...] a legitimidade é a aptidão estrutural do sistema político para receber adesão, supondo-se que os mecanismos de sua justificação encontram base (real ou forjada) na memória histórica da coletividade”. Isso mostra que, a partir de sistematizações curriculares oficiais sobre o ensino de História, é possível indicar se há uma influência direta sobre a percepção histórica de interesses governamentais ou não.

A terceira dimensão da cultura histórica refere-se ao aspecto cognitivo. Esta, na perspectiva da sociedade contemporânea, cria mecanismos que permitem a seleção de experiências a serem interpretadas a fim de se obter orientação temporal. A História desempenha papel primordial nesse processo seletivo e interpretativo, uma vez que possibilita a construção de parâmetros de análise do material produzido culturalmente. (RÜSEN, 2007). Nesta investigação, tal fato indica o olhar sobre como se manifesta a ideia de cidadania na cultura escolar e a sua relação com a cultura histórica, especificamente numa coleção de manuais didáticos de História do ensino fundamental.

A articulação das três dimensões da cultura histórica exerce influência direta no cotidiano dos indivíduos em sociedade. Alves (2011, p. 33) comenta que o entrelaçamento entre as dimensões estética, política e cognitiva pode gerar tanto manipulação ideológica, ou mesmo relativismo ético e moral, quanto pode converter-se em propostas que comportem concepções de mundo nas quais o respeito à dignidade humana, o acolhimento da diversidade e os princípios

da liberdade e igualdade sejam plenamente vivenciados, inclusive na escola, com relação ao desenvolvimento da ideia de cidadania, aspecto relevante nesta investigação.

A cultura histórica e as dimensões aqui destacadas apresentam-se como um resultado que possibilita a formação de identidades, memórias, representações temporais, símbolos, ideologias, entre muitos outros elementos que influenciam e moldam diretamente a história de cada um, ou seja, direcionam a percepção de um ambiente e seus significados, seja no ambiente familiar ou escolar. Isso indica que é possível relacionar a cultura histórica e a construção da ideia de cidadania no sistema educacional brasileiro a partir da *Constituição* federal de 1988.

Nesse intento, é fundamental concordar com o entendimento de que aprender História, em suma,

[...] é adquirir e reviver o passado humano, de forma interpretativa que permita um posicionamento consciente da experiência humana a fim de possibilitar a constituição de sentido a essas interpretações para utilizá-la de forma orientadora da vida prática. (RÜSEN, 2007, p. 110).

Desse processo de aprendizagem em História fazem parte as pesquisas e os embates, enfrentamentos e aproximações entre o que encontramos no ensino escolar e nos documentos oficiais de instituições que buscam a conservação de uma ideia comum do passado. A História, enquanto conteúdo da consciência histórica, representa algo muito significativo entre as três dimensões temporais: o passado e a forma como ele é interpretado, o presente e como ele é vivido, o futuro e como ele é configurado. (RÜSEN, 2015). Entretanto, a História não possui um sentido independente daquele que as pessoas lhe atribuem, ou seja, nós é que damos sentido ao que aprendemos ou estudamos e à forma como percebemos o passado.

Pode-se conceber que a didática da História não se ocupa apenas da História ensinada em sala de aula, mas de todos os contextos sociais onde ela circula. Diante de tal perspectiva, a didática da História investiga a cultura histórica em todas as suas particularidades e no contexto geral da vida em sociedade. Desse modo, segundo Jörn Rüsen (2015), o ensino de História permanece à vista, uma vez que ele é uma das instituições mais importantes da cultura histórica e, como tal, é determinado de modo especial pelo aprendizado.

Para o entendimento desse aspecto, optamos pela educação histórica para nos dar embasamento quanto a esta investigação, e é esse campo da ciência histórica que discutiremos no próximo ponto.

2.4 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIDADANIA

Este ponto do trabalho busca relacionar dois fundamentos da educação histórica, aprendizagem histórica e consciência histórica, com o objeto desta investigação, que é a ideia de cidadania, em uma análise de uma coleção de manuais didáticos da disciplina de História. A partir da perspectiva educacional, optamos por acompanhar o diálogo da educação histórica e sua contribuição na formação para cidadania.

Ao abordar a questão do ensino de História com a educação histórica, foi importante compreender o aspecto relacional construído pelas e nas relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, como tratado no ponto anterior. Portanto, esta pesquisa leva em conta a relevância de perceber a ideia de cidadania no início do século XXI nas fortes tendências políticas curriculares hegemônicas e o pensar do modelo de democracia nascente no Brasil seguindo a lógica de um projeto neoliberal.

Os fundamentos da educação histórica, aprendizagem histórica e consciência histórica são considerados basilares neste trabalho, pois permitem articular, descrever e analisar de forma muito rica e complexa os elementos que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. (FARIA FILHO, 1998, p. 117). Com isso, reafirma-se que o ensino de História não pode ser entendido a partir de referenciais em que a própria noção de conteúdo – o da cidadania, por exemplo – é empobrecida, fragmentada e as temáticas relacionadas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas citações soltas, como lembra Schmidt (2012), não estando organicamente articuladas.

Como uma referência para este trabalho, a educação histórica considera e valoriza a pluralidade das experiências daqueles que fazem a história do povo brasileiro, no presente e no passado e, portanto, pode responder às demandas da sociedade como um todo. Nesse sentido, atenta para a valorização de uma aprendizagem com sentido e que esteja ligada a um conhecimento da própria consciência, uma vez que estudantes são vistos como sujeitos ativos e participativos do processo formativo educacional.

Segundo Briand e Chapoulie (1993), o processo de escolarização deve ser analisado como um fenômeno relacionado à experiência própria da instituição escolar e aos sujeitos nela envolvidos. Diante da concepção de um tipo de conhecimento histórico difundido nas escolas e da existência de um “método de ensino”, por várias décadas notou-se uma perspectiva pela qual os professores de História viam os seus alunos como sujeitos passivos na aprendizagem do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2008). Em discordância com essa perspectiva,

entendemos que a aprendizagem histórica e a consciência histórica produzem as bases desse debate, a partir da educação histórica.

Para Jörn Rüsen (2012, p. 121), o aprendizado histórico tem um lado externo e um interno. O lado externo diz respeito às instituições e organizações, e como elas elaboram as ações que contribuem para melhorar as condições do aprendizado em relação à escola, à burocracia, às diretrizes, aos livros escolares, aos museus, às exposições e a todo o empreendimento cultural que trata de História. Tudo isso pode ser, segundo autor, a relação do conceito de cultura histórica e a construção do aprendizado, ou seja, da aprendizagem. Para esta pesquisa, a aprendizagem histórica não está isolada de influências externas ao ambiente escolar e, através da forma como experienciamos e interpretamos o passado, poderemos desenvolver certa consciência sobre isso.

O aprendizado histórico acerca da ideia de cidadania pode ser desenvolvido e influenciado pela maneira com que elementos da cultura escolar organizam o conhecimento histórico. Com isso, aprender História pode ser entendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. (RÜSEN, 2010, p. 43). Com essa experiência, é possível experimentar, interpretar e orientar-se de forma que se possa compreender o pensamento histórico através da narrativa. (RÜSEN, 2010). Através dela, a consciência histórica pode ser explicitada e ganhar sofisticação por meio da constituição de sentido sobre a experiência do tempo.

O aprendizado histórico permite que o saber histórico seja interpretado e problematizado de forma consciente para ser utilizado. É a aprendizagem histórica, através da experiência, que alarga a possibilidade de orientação em um processo de percepção de mudança entre o passado e o presente. Nessa perspectiva, o ensino da História toma para si a função de tornar consciente o passado, de forma que o sentido a ele atribuído possa orientar e projetar a direção para o futuro.

A ideia de cidadania pode ser aprendida em diversos ambientes, não só na escola. O modo como a didática da História se configura tem estreita relação não só com ambiente acadêmico, mas também com a escola. Rüsen (2015) afirma que a didática da educação histórica deverá se ocupar com os processos com os quais se desenvolve o aprendizado histórico, ou seja, deve buscar, de alguma maneira, potencializar os elementos implícitos do conhecimento histórico, tornando-os explícitos na narrativa histórica, para que se desenvolva a consciência histórica.

O processo de formação e aprendizagem histórica deve satisfazer o interesse e a carência da vida prática, segundo Rüsen (2015). Nessa perspectiva, deve-se levar em conta, também, a percepção de que o ensino de História considera a formação para cidadania como uma demanda social e como uma discussão recorrente.

Assim, uma investigação acerca da aprendizagem histórica e consciência histórica consiste no empenho de analisar como os sujeitos veem e convivem com o passado, uma vez que o utilizam como conhecimento, ou seja, investigar que ideia de cidadania se manifesta para os estudantes através de programas curriculares e manuais didáticos. Assim, é necessário identificar como a consciência histórica sobre essa ideia se expressa e ganha significado. Segundo José Machado Pais (1999, p. 1), o que está presente na consciência histórica são múltiplas representações e, no final, são elas que conferem sentido à História.

Para a realização da análise que segue, é importante observar como foram desenvolvidas as impressões sobre a ideia de cidadania na cultura escolar, constituídas a partir de um contexto histórico específico, que é o da legislação de 1988. Pode-se pensar historicamente que a construção do direito à educação cidadã, proposto em lei e que pode ser associado ao direito social de Marshall (1967), indica uma ideia de cidadania que sugere um cidadão participativo e crítico. Como tal, o direito a uma educação que forma para a cidadania talvez tenha sido motivado pelos novos rumos que o ensino da disciplina de História assumiu no cotidiano escolar.

Em suas finalidades, o ensino de História aponta para uma grande potencialidade formadora (PRATS, 2001, p. 14). A aprendizagem e consciência histórica relacionadas a ideias presentes nos manuais didáticos utilizados nas aulas de História podem ou não contribuir para essa potencialidade, o que, no concernente à cidadania, pode ser pertinente para compreender a relação entre educação histórica e cidadania nesse processo formativo.

2.5 PESQUISAS QUE SE DEDICARAM A PENSAR A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E CIDADANIA

Como parte do percurso desta pesquisa, julgamos significativo considerar a influência de pesquisas identificadas no campo da educação histórica que pensaram o ensino de História no que se refere à sua prática cotidiana de sala de aula e ao seu sentido, enquanto formação para cidadania. É por isso que destacamos inicialmente uma análise da dissertação do pesquisador Ivan Furmann, que tem por tema cidadania e educação histórica.

A referida pesquisa foi escolhida porque dá visibilidade a uma discussão sobre o diálogo entre cidadania e educação histórica, e busca entender como professores e estudantes do 4º ciclo do Município de Araucária-PR compreendem cidadania. Furmann, através de uma análise, chegou 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. (FURMANN, 2006, p. 18).

Nesse sentido, vemos a relevância de compreender como esse conceito de cidadania é construído no ambiente escolar, assim como as experiências vivenciadas especificamente nas aulas de História e manifestas na cultura escolar.

Furmann, ao debater sobre as ideias de cidadania interpretadas ao longo da História, apresenta como base o questionamento do conceito tradicional de cidadania, de Marshall (1967), e busca novos rumos em autores contemporâneos, como Claude Lefort (1983), Will Kymlicka (1997) e Hannah Arendt (1990), além de pressupostos teóricos da perspectiva da educação histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2007), Isabel Barca (2001) e Peter Lee (2006), enriquecendo o debate e a compreensão de como se constituiu a ideia de cidadania e suas possíveis mudanças.

O trabalho fornece dados relacionados ao currículo na experiência de professores e estudantes de Araucária, que mostraram limitações referentes aos conteúdos próprios da formação do professor de História e sua formação histórica enquanto formação para a cidadania. O autor afirma que “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”. (FURMANN, 2006, p. 240).

Essa pesquisa abriu algumas possibilidades de compreensão do conceito de cidadania no contexto de escolarização relacionadas ao ensino de História, fornecendo indicativos visíveis a partir dos resultados. As análises nos permitem destacar que os professores reconhecem a tarefa de educar para a cidadania como a de transformar o modo de o aluno participar da sociedade, em especial no espaço público, a partir do conhecimento. A concretização desse ideal ainda se apresenta carente de materialidade prática, visto que apenas dois professores relacionaram tal atividade à questão dos direitos e nenhum a relacionou diretamente com a democracia. Tal compreensão pode ser indicativa de um entendimento superficial do conceito

(educar para a cidadania), que deixa de relacionar o significado de cidadania à eminente relação entre o Estado e os cidadãos, em especial ao Estado democrático.

Outro dado pode ser indicativo da ausência do relacionamento da cidadania com o Estado. É o que mostram as respostas dos alunos, que apontaram a cidadania como uma atividade relacionada à participação social, mas no sentido de sociabilidade (relações entre indivíduos – 65,3%), não no sentido de relação com o Estado. Para Furmann (2006), é importante compreender o significado de cidadania na perspectiva da defesa dos direitos e da democracia, e a sua relação com o Estado. A cidadania não se confunde com a prática cidadã referida pelos alunos em suas entrevistas, pois nem sempre tal prática esteve ligada ao Estado.

Notou-se que a escola, mesmo tendo uma configuração ideal, está presente na vida do aluno. Por isso, é importante considerar o papel da escola na vida do aluno e na formação de suas ideias e valores. Furmann (2006) observou que os índices de relacionamento da cidadania com o Estado e a titularidade de direitos são apontados pelos alunos com idade mais avançada. Tal dado abre um novo problema: 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.

Nesse sentido, Furmann (2006) percebeu, com os dados obtidos, que os conhecimentos sobre os direitos podem ser fator importante na formação de uma consciência reivindicadora e que a permanência por maior tempo na escola e a participação em espaços sociais, como o voto, pode oportunizar aos estudantes, como eles afirmaram, agir como cidadãos. (FURMANN, 2006, p. 238). Os participantes da pesquisa disseram que atitudes como ajudar idosos, deficientes, pessoas pobres, eram as principais ações de um cidadão. Isso significa que compreendem majoritariamente as relações interpessoais como garantidoras dos 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.

Assim, a pesquisa do Furmann (2006) identificou que o significado de cidadania transmitido pela escola, em especial pelos professores de História, apresenta diferenças em relação àquele trazido pelos alunos, resultante de suas experiências de sociabilidade. Com isso, também não é de estranhar que os alunos tenham dificuldade em explicar o significado de conceitos como cidadania. A ausência dos conhecimentos relacionados à gestão e à organização estatal entre os alunos faz com que eles tendam a entender a cidadania como elemento que não precisa do Estado para existir. Para eles, cidadania seria um sentimento parecido com bondade.

Isso minimiza o aspecto histórico da cidadania, sua conquista e sua exigência. Arendt (1990) já referia que somente pelo Estado é possível gozar de direitos propriamente ditos.

A formação presente nos objetivos educacionais da disciplina de História para o ensino fundamental, segundo os documentos parametrizadores, precisa partir do cotidiano, da realidade vivida pelos estudantes, para depois atingir conceitos amplos, como cidadania, para que o estudante consiga perceber a cidadania além da vivência de uma aula de História. Repetir o livro didático ou decorar datas e nomes, mesmo que relate a democracia ou a participação, é ineficaz.

Outro trabalho escolhido para dar ênfase ao debate sobre a questão do ensino de História e a cidadania foi a dissertação do pesquisador Everton Bandeira Martins (2010), da UFSM-RS. O trabalho apresenta-se como um importante aliado na efetivação desse debate porque analisa como se deu a constituição do conceito de cidadania a partir do ideal grego e descreve sua transformação ao longo da história da cidadania e no ensino de História para alunos em formação sociocrítica.

Martins (2010), a partir de um apanhado teórico da educação histórica, desenvolve uma pesquisa bibliográfica que resulta em um estudo que teve como base a interpretação das entrevistas realizadas com professores de História atuantes no Ensino Médio. O objetivo era buscar as considerações dos colaboradores sobre a percepção da disciplina de História, inserida no Ensino Médio, em escolas públicas da cidade de Santa Maria-RS, e sobre o conceito de cidadania.

A pesquisa de Martins (2010) indicou que, conforme apontam Bittencourt (1998) e Nadai (1992), pensar a História como disciplina escolar envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos. É necessário refletir sobre a existência da disciplina histórica e seu sentido político e social, vendo o processo de construção do conhecimento histórico de jovens não somente como uma opção didática e metodológica, mas como uma forma de ajudá-los a conquistar autonomia e criticidade em relação ao que lhes é proposto e informado, tanto no círculo escolar quanto na vida em sociedade.

No que se refere à colaboração dos sujeitos da pesquisa de Martins (2010), notamos que se optou pelo encaminhamento metodológico referente à utilização da história oral, na modalidade história oral temática. Nesse processo, foram utilizados questionários semiestruturados para a realização das entrevistas. Somaram-se a isso observações das práticas docentes em sala de aula. Dessa forma, assume-se que o ambiente escolar é propício para conceber a construção da cidadania.

Cabe destacar que muitos autores contribuíram no desenvolvimento da pesquisa de Martins (2010). Entre eles, destacam-se Meihy (1996) e Thompson (1992) no que tange à história oral. Quanto ao conceito de cidadania no Brasil, Carvalho (1987, 1990, 2001) foi o principal teórico sobre a temática. No que se refere às análises teóricas acerca da cidadania nas sociedades pós-revoluções burguesas, Marshall (1967) forneceu substancial subsídio para a compreensão de tal configuração.

Como base para o debate sobre cidadania, Martins (2010) utiliza-se de Marshall, que questiona a compatibilidade da cidadania e da desigualdade social, tradicionalmente aceita: é perfeitamente plausível, no interior da sociedade de classes, a coexistência de indivíduos iguais na cidadania, mas desiguais nas condições materiais de existência e de oportunidades, pois “a cidadania seria o status de igualdade entre todos os seus membros, enquanto que a sociedade de classes significava a aceitação das desigualdades como consequência da organização social”. (MARTINS, 2010, p. 28).

Ao abordar a constituição histórica da cidadania, o debate da dissertação associa a ideia básica referida ao simples direito de participar na sociedade enquanto indivíduo social, contribuindo com o trabalho. Vimos que essa discussão é levada para a questão das disparidades econômicas, políticas e sociais entre as classes de um Estado capitalista e que, nessa perspectiva, não interfere na qualidade do “ser cidadão”. Essa qualidade seria uma característica inerente a todos; muitas vezes, a cidadania agiria mesmo como uma máscara de inclusão, legitimando as desigualdades e dando a impressão de que a sociedade é igualitária. Desnaturalizando esse conceito de cidadania e demonstrando que esta, em sua plenitude, não é consistente com a sociedade de classes, chega-se a Marshall, que define cidadania a partir de três elementos em que ela pode ser dividida, quando realmente efetivada: os direitos civis, os políticos e os sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63).

Já na perspectiva de como se constituiu a ideia de cidadania no Brasil, Martins (2010) trata das garantias que se deram de forma contraditória às abordadas por Marshall (1967). Aqui os direitos sociais foram os pioneiros, a partir da atuação do Estado, seguidos dos civis e do direito à propriedade e renda e, por fim, dos políticos. (CARVALHO, 2003, p. 11-12). Martins enfatiza que, no caso brasileiro, os direitos, muitas vezes, apesar de garantidos, não podem ser efetivados, devido às desigualdades, fundamentalmente econômicas. Na sociedade ocidental capitalista, por exemplo, todos têm direito de comprar uma casa própria; alguns, entretanto, não possuem as condições para realizá-lo. A simples fixação legal dos direitos não garante o real domínio e exercício da cidadania, tornando-se inadmissível considerá-la algo inato à pessoa que nasce e vive em uma nação. José Murilo de Carvalho (2003) ressalta, até mesmo em virtude

dessa diferença no surgimento sequencial dos direitos, que a cidadania é um termo complexo e seu sentido estará sempre vinculado às circunstâncias históricas.

Com isso, pode-se perceber que “cada época produziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas e cidadania, como é lógico supor, é uma construção histórica específica à civilização ocidental”. (KARNAL apud PINSKY, 2008, p. 136). O cidadão de hoje não é o mesmo de um século atrás e também não possuirá as mesmas características no futuro; da mesma forma, apesar de este ser um fenômeno característico da sociedade ocidental, herdeira dos valores clássicos gregos, o cidadão brasileiro não é igual ao inglês, que não é igual ao norte-americano, ao francês...

Dessarte, Martins (2010) trata o processo educativo como essencial para que se tenham subsídios para a formação de uma ideia de cidadania histórica na sociedade brasileira e talvez até em geral. Essa ideia é definida, essencialmente, de acordo com a normatização do Estado. A fixação em uma lei, a título de exemplificação, das características cidadãs não é, entretanto, garantia da consciência e do usufruto desse direito por parte da população. As próprias condições fundamentais para que a cidadania seja exercida não são definidas claramente e, portanto, não estão diretamente vinculadas a ela.

Ao evidenciar o brasileiro José Murilo de Carvalho e seu longo estudo sobre os escritos de Marshall e sobre a cidadania brasileira, o sociólogo inglês desenvolve algumas categorias do “ser cidadão”, de acordo com a garantia e a efetivação dos diversos direitos. Everton Martins, por sua vez, realizou uma síntese do que seriam tais categorias, em que “os sujeitos integrantes da sociedade podem ser enquadrados, tanto como cidadãos plenos, cidadãos, não cidadãos, ou como uma estadania”. (MARTINS, 2010, p. 30).

Segundo Martins, o status de cidadão pleno seria o daquele sujeito que tem acesso aos três direitos e à real possibilidade de busca da plenitude enquanto ser humano. Nessa direção, o cidadão seria aquele indivíduo que conta, em parte, com os três direitos, ou então se vê com algum deles. Os indivíduos que, infelizmente, não alcançaram em nenhum aspecto o status de cidadania podem ser denominados não cidadãos. A estadania ocorre quando não existe uma unidade nacional articulada em torno dos direitos, quando não existe a busca pela incorporação das massas na sociedade.

[...] Encontramos a “estadania” quando o Estado acaba não cumprindo o seu papel de garantidor dos direitos [...], concedendo privilégios a grupos de apoio. Os direitos civis, políticos e sociais não são conquistados, mas utilizados como moeda de troca da elite nacional. Neste contexto, mais uma vez o público e o privado se misturam, não existindo linha divisória entre os mesmos. [...] Os sujeitos não são vistos como cidadãos, mas sim como uma clientela do Estado. (MARTINS, 2010, p. 30).

Com variáveis formas de efetivar ou não a cidadania, temos, portanto, os elementos constituidores de seu caráter profundamente histórico. A cidadania não é algo inato, atemporal ou a-histórico: é um status e, além de garantida, necessita ser realmente conquistada e efetivada. Atentando para a noção de cidadania de Marshall, há, entretanto, uma exceção na sequência dos direitos, que foi destacada pelo próprio autor e é de extrema importância para este trabalho: a educação popular. Sobre isso José Murilo de Carvalho observa:

[...] ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. [...] A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2003, p. 11).

Assim, foi possível perceber no trabalho de Martins (2010) que, na sociedade contemporânea, o status de cidadania não foi alcançado em sua plenitude por todos os sujeitos e que esta era uma preocupação dos professores de História pesquisados. Tal fato nos faz pensar que discutir o ensino de História, conforme Fonseca (2005), implica pensar nos processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços, pensar nas fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades. Nesse sentido, a posição de Marshall sobre a inconsistência entre cidadania e desigualdade social precisa ser constantemente posta, a fim de se constituir um processo de ensino-aprendizagem que não aceite passivamente essa situação, mas que a compreenda e a problematize.

Ao se colocar a relação entre a educação e a cidadania em cada um dos elementos nos quais ela está contida, evidenciam-se direitos. Num sentido mais profundo, estes não devem ser simplesmente garantidos, ou adquiridos, mas, principalmente, questionados. O questionamento pode levar à consciência de sua importância e de seu usufruto, possibilitando que a cidadania não seja simplesmente “formada” nos bancos escolares, mas problematizada e construída.

2.5.1 Eventos que destacam a questão da educação histórica e cidadania: pesquisas nacionais e internacionais

Para este momento da pesquisa e com vistas a trazer o debate sobre cidadania no ensino de História, optamos por um recorte, que é o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. O evento é realizado desde 1988 e em 2020 aconteceu mais uma edição, dessa vez em formato on-line.

Particularmente, a VII edição, de 2009, teve como temática “*Ensino de história, cidadania e consciência histórica*” e representou uma continuidade, além de um desdobramento das temáticas desenvolvidas nos eventos anteriores. Ela articulou, ainda, problemáticas do ensino nos diferentes níveis e espaços, remetendo-nos aos processos formativos, aos saberes e às práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História. Decidimos analisar os *Anais* porque reconhecemos nos trabalhos apresentados uma preocupação comum com a desta pesquisa: a percepção da ideia de cidadania no ensino de História.

No evento, percebemos, pelas temáticas e pelos trabalhos apresentados, indicadores relevantes das finalidades do ensinar e aprender História voltados para a formação cidadã, pois debateram-se pontos relacionados com a visão do ensinar História para o exercício da cidadania, já que, durante muito tempo, houve separação entre a pesquisa e o que se ensina nas escolas nas aulas de História, o que afastou o conhecimento histórico de sua utilidade prática na vida cotidiana. Assim, o evento ocorrido em 2009 apontou para uma aproximação, especificamente para o que se poderia pensar sobre a relação entre educação histórica e cidadania no ensino escolar da disciplina de História no Brasil.

Fazendo uma incursão histórica sobre o ensino de História e a cidadania, os debates do evento (2009) deram ênfase à relevância do pensar a sala de aula na formação de estudantes observando os desafios do ensinar História propondo uma formação cidadã, tanto no que concerne às exigências da Lei de 1988 e aos *Parâmetros curriculares* como no que diz respeito à educação nacional do ponto de vista da especificidade do conhecimento histórico.

Foram ricos os diálogos que se estabeleceram entre “ensino de História e cidadania”. É válido apontar também certa variação de abordagens, o que enriqueceu o evento. Foram apresentados trabalhos que discutiram e denunciaram a questão dos livros didáticos de Estudos Sociais e o conhecimento com o objetivo de instigar a participação política dos alunos, além da inclusão dos diferentes sujeitos como conteúdo do ensino. (FONSECA, 1997). Outras discussões destacaram a aquisição da cidadania social como finalidade para o ensino de História (BITTENCOURT, 1998). Houve trabalhos que examinaram as tendências da cidadania nos dispositivos das políticas públicas nacionais (MAGALHÃES, 2005) e denunciaram a resistência de determinadas representações sociais entre os alunos, impedindo, assim, a formação para a cidadania (SIMAN, 2005). Ainda, autores criticaram o conhecimento superficial de alunos e professores, que não relacionam cidadania a Estado e Estado democrático (FURMANN, 2006), e também a equívoca noção de cidadania na escrita didática sobre a Colônia, demasiadamente atrelada à teoria da dependência (MOREIRA, 2009).

O evento resultou em textos de trabalhos originalmente apresentados em sessões de conferências e mesas-redondas, organizados por Fonseca e Gatti (2010) em um livro chamado *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*, com seções temáticas que se alinham ao objeto desta pesquisa, que é ideia de cidadania. Entre elas destacamos “Educación, cidadania y enseñanza de la Historia”, de Jean Pagès, uma abordagem crítica da utilização da história escolar pelos nacionalismos, apontando que os jovens podem desenvolver a consciência histórica e a noção de cidadania.

Podemos citar alguns dos trabalhos encontrados nos *Anais* do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2009) que trataram pontualmente da questão da cidadania e foram identificados como relevantes para o debate em questão: “Cidadania e consciência histórica: a formação jurídica na conquista e preservação dos direitos fundamentais”, de Jeanne Silva (UFU); “Relações entre cidadanias e culturais e identidades religiosas: práticas docentes no ensino de História e ensino religioso em escolas da cidade de Ponta Grossa-PR”, de Lucas Santiago Martins (UEPG) e Andrea Paula dos Santos (UEPG); “O ensino de História e a formação para cidadania: considerações acerca da educação patrimonial no processo de formação de professores”, de Maria da Penha Marçal (UNIPAM) e Arlete de Lima (UNIPAM); “Entre o herói cívico e o cidadão comum: o político nos livros didáticos de História”, de Walmir Silva (UFSJR), e “Aprendendo lições de História e cidadania: a disciplina de História no Paraná no início do século XX”, de Maria Aparecida Leopoldino Turi Toledo (UEL).

Outro evento destacado nesta pesquisa são as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Trata-se de encontros de abrangência internacional que reúnem professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação na convergência entre as áreas de Educação e História, cujo objetivo é propagar a produção científica no campo da educação histórica e fortalecer a cooperação internacional entre instituições de ensino e programas de pós-graduação. Respeitando a intenção da presente pesquisa, selecionamos, em algumas de suas *Actas*, trabalhos que se alinham ao tema educação histórica e cidadania.

O evento, que acontece desde o ano de 2001, iniciou em Portugal e algumas edições aconteceram no Brasil. Mesmo não sendo objeto desta pesquisa a análise das *Actas*¹ de todas as edições das Jornadas Internacionais de História, chamamos a atenção para alguns trabalhos que dialogam com o tema da cidadania, publicados em diferentes edições do evento.

¹ No evento Jornadas Internacionais de Educação Histórica, os trabalhos são publicados em *Actas*.

Nesse aspecto, através da análise das *Actas* das Jornadas, ressaltamos que nos trabalhos de pesquisadores em educação histórica se estabelece um compromisso com o ensino e a aprendizagem histórica e uma perspectiva para a cidadania.

Nas *Actas* da quarta Jornada, publicadas em 2004, encontramos a investigação de Keith C. Barton, da Universidade de Cincinnati, EUA, cujo título é: “Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania”. O referido trabalho se desenvolveu a partir de entrevistas realizadas com crianças que moram nos EUA e na Irlanda do Norte. Elas argumentam sobre o que as faz gostar de História e o que acham do conhecimento da disciplina.

A investigação de Barton (2004) busca a compreensão que os sujeitos desenvolvem sobre a História e como eles aprendem dentro e fora do ambiente escolar e se a veem como uma finalidade social ou mesmo política. A pesquisa pressupõe que a educação histórica deve contribuir para a cidadania, de alguma maneira – não a cidadania compreendida como “ser patriota e obedecer ao governo”, nem a cidadania como nacionalismo.

Esse trabalho identificou uma possível educação para a cidadania através da educação histórica, de modo que os estudantes compreendam como os eventos do passado estão conectados ao presente. O autor se fundamenta nos objetivos da democracia e no uso de variadas fontes de informação para chegar a conclusões sobre o assunto estudado.

No volume II das *Actas* das VI Jornadas de Educação Histórica, evento ocorrido no Brasil, na UFPR, foi apresentado um conjunto de quatro artigos relacionados ao debate sobre a educação histórica e a ideia de cidadania.

O primeiro artigo é do pesquisador Furmann (2006) e está relacionado à sua dissertação de mestrado, já citada: *Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária (PR)*. No texto, o autor aponta para os dados analisados como indicativos de uma cidadania percebida como a titularidade de direitos e a participação social².

O segundo artigo encontrado nas *Actas*, volume II, foi: “A educação histórica necessária ao cidadão brasileiro: uma discussão ausente”, de Margarida Dias de Oliveira, da UFRN. No artigo, a pesquisadora aponta para a questão dos cursos de graduação, cujos currículos e programas, na maioria das vezes, não dão importância às reflexões sobre a produção do conhecimento histórico.

Para Oliveira (2006), a deficiência na formação do profissional de História não mobilizou as instituições formadoras, mas foi usada pelos PCN, volume de 5ª a 8ª série, para

² O artigo de Furmann dialoga diretamente com a sua dissertação, apresentada com mais detalhamento nesta pesquisa.

justificar a quase imposição dos guias no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que apresentava como característica da área de História a percepção de que “nem sempre está claro para os educadores por que a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem”. A pesquisa verificou que questões como a forma de produção do conhecimento histórico e o como ensinar e atender às concepções de sociedade, educação e História norteiam o profissional.

Ao tecer pontos direcionadores do ensino de História, Oliveira (2006) buscou conhecer como o saber escolar e todo o papel da escola num sentido utilitarista, vinculado apenas aos interesses mais imediatos do educando, pode estar desprovendo a instituição do seu caráter de continuidade de uma formação social.

Nesse contexto, a investigação percebeu que todo profissional que atue na escola formal – ou em outros âmbitos em que a dimensão pedagógica é fundamental – deve ter formação para a elaboração de programas e compreender o elenco de conteúdos a serem escolhidos, argumentando sobre o elo do currículo de História. Contudo, é imprescindível que o professor esteja preparado e saiba:

1) O que é direito do aluno (cidadão) em processo formativo: referenciais essenciais para apreensão do conhecimento histórico que garantam, ao final da educação básica, a possibilidade de ler o seu mundo, ou seja, ser capaz de, a partir de informações que recebe todos os dias, interpretar sua sociedade e, a partir dessa análise, atuar de forma consciente, posicionando-se e, até mesmo, se eximindo de posicionar-se; 2) Escolher conteúdos históricos: elaborar programas é prerrogativa do professor. Para tal tarefa, ele pode, a partir das suas opções, basear-se nos conhecimentos dos seus alunos, na conjuntura social vivida por ele, por seus alunos, pela escola ou por qualquer outro princípio. Contudo, o que deve estar claro ao professor é que programas são escolhas e não decisões contidas em alguma lei, determinação ou instrumento; 3) O conhecimento é construído por etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos seres humanos: há fases vivenciadas pelos seres humanos que permitem ou não este desenvolvimento [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 163).

A autora nota que o aprendizado da História dos programas de graduação não pode só estar relacionado à transmissão de informações, nem ao desenvolvimento de competências e habilidades. Quanto à formação do professor de História, precisa contemplar uma leitura de fontes de informações sobre o que estuda e sobre a realidade dos estudantes, para que estes possam desenvolver, através da ação de professores de História, uma aprendizagem histórica que veja o estudante como um cidadão.

A investigação de Oliveira se aproxima desta pesquisa, pois problematiza a questão de trabalhar com a ideia do estudante como cidadão, não focando unicamente na elaboração de currículos e/ou de reformas curriculares, o que dificulta a definição, por parte dos historiadores,

do que, do ponto de vista do conhecimento histórico, seria necessário que o cidadão brasileiro soubesse para compreender sua realidade e nela atuar. Faz-se necessário discutir e colocar em pauta a questão da cidadania, que é o pano de fundo da proposta da autora. Ao priorizar a historicização da ideia de cidadania, será tensionado o debate e o caráter educativo da produção do conhecimento histórico.

O terceiro artigo das *Actas* das VI Jornadas, de 2006, tem por título “Educação histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários”, de autoria de Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho Morais, da Universidade do Minho. No trabalho, a autora buscou analisar a influência da História na formação de qualquer jovem para propiciar uma reflexão sobre valores, culturas e quadros mentais, principalmente quando se assume a História como disciplina geradora de uma visão humanística e geradora da ideia de cidadania.

Morais (2006) mostra a importância do ensino da História, tanto para a promoção cultural do professor, enquanto agente comunicador e educador, quanto para a promoção dos jovens enquanto agentes também da sua própria formação. Afinal, o ensino da História nos últimos anos tem sofrido adaptações: embasado nas novas exigências do saber historiográfico, permite o surgimento de novas formas de pensar. Lembramos que por muito tempo esse ensino centrou-se quase que exclusivamente na tradicional reprodução do saber.

Percebemos que a autora entende a educação histórica dentro de uma proposta que vai além de perspectivas redutoras, defendendo que é da história o empenho por um papel muito mais positivo na formação dos jovens para a sociedade atual através do uso da compreensão e avaliação crítica de várias fontes e interpretações. Como se lê em Barca (2006), Magalhães (2005) e Santos (2000), quando a tarefa escolar está relacionada ao fortalecimento do conhecer, do fazer e do conviver com civismo para a cidadania, a socialização e a personalização tornam-se condições básicas e fundamentais para discutir o sentido de cidadania.

Nesse sentido, a investigação volta-se para um ensino que valoriza a dimensão da cidadania, o que implica estar atento às várias dimensões que esse ensino envolve. Por isso, não se resume apenas à dimensão social: abrange a sociabilidade tanto quanto a solidariedade, a tolerância tanto quanto a aceitação do outro, o pluralismo tanto quanto a diversidade cultural, a procura por soluções pacíficas para os problemas tanto quanto a mudança, o conhecimento tanto quanto a cultura. (MORAIS, 2006).

A partir de um conjunto de reflexões teóricas, seguidas da apresentação e discussão do estudo empírico, o artigo discutiu o conceito de cidadania ao longo dos tempos, de acordo com as perspectivas e dimensões cívica, política, social, democrática, econômica, cultural e

ecológica. Em cada uma destas percebeu concepções, como a cívico-republicana, a neoliberal, a comunitarista e a socioliberal ou liberal. (MORAIS apud NOGUEIRA; SILVA, 2001, p. 5).

Nesse contexto, a autora caracteriza a teoria comunitarista, que emergiu na década de 1980, nos Estados Unidos, e releva o “eu” a partir da configuração sociocultural em que se insere, privilegiando os direitos econômico-sociais e defendendo um Estado Providência como forma de proteção social. A concepção socioliberal ganhou maior expressão após a Segunda Guerra Mundial e aparece intimamente ligada à ideia de modernidade. (SANTOS, 1994). Está alinhada a um estatuto universal e igualitário para todos os cidadãos, o que produz a liberdade de agir segundo códigos pessoais de justiça e moralidade, e percebe certa preocupação com os direitos sociais, nos quais as regras a cumprir têm por base o tolerar, o respeitar mutuamente e o não interferir na vida dos cidadãos. (MORAIS apud NOGUEIRA; SILVA, 2001, p. 5).

Morais conclui o estudo com uma síntese a partir de dados que se apresentaram à luz do quadro teórico discutido na investigação:

- ser um estudo qualitativo com professores, de carácter descritivo mas ao nível analítico, o que, se por um lado encerra um enorme desafio, por outro lado apresenta sérias dificuldades de categorização;
- ser uma hipótese meramente exploratória enquanto proposta de perfil conceptuais de professores em formação inicial;
- haver dificuldade de se selecionarem e definirem conceitos a partir do enquadramento teórico, uma vez que os autores compulsados apresentam acepções diferentes para as mesmas expressões, sobretudo as relacionadas com a Educação para a Cidadania;
- existir um número muito reduzido de estudos anteriores de bibliografia específica sobre Ensino da História ligada à Cidadania, particularmente em Portugal. (MORAIS, 2006, p. 178).

Com isso a autora pretendeu enfatizar e contribuir para a mudança com relação à falta de conhecimentos, atitudes e práticas, sobretudo no domínio da formação de professores de História, e para que se promova uma consciência histórica avançada, que integre a reflexão sobre a educação histórica e a cidadania.

Por fim, o trabalho refere-se a questões que vão além da formação de professores de História, como propõe Morais (2006). Tal trabalho e o artigo de Oliveira (2006) fazem uma intersecção com a dialética da teoria e prática dos professores na construção da ideia de cidadania pelos estudantes. Assim como o debate realizado por Furmann (2006), os artigos visam conhecer o modo como os professores em período de formação no ensino da História desenvolvem a ideia de cidadania através do ensino da disciplina, mas em contrapartida se opõem a pensar cidadania apenas pelo viés social.

Em suma, os três artigos do volume II das *Actas* das VI Jornadas de Educação Histórica (2006) enfatizam que os alunos precisam desenvolver o aspecto da participação pública, reconhecendo a cidadania não apenas como sociabilidade ou como proposta de indicação documental. Tanto a academia como a escola poderão dialogar com o cotidiano dos alunos, possibilitando que o sentido clássico da cidadania não seja sinônimo de bondade, o que também atrapalha a politização do termo. Os autores concordam que o estudante cidadão precisa vivenciar na escola experiências políticas pela escola e compreender que a ideia de cidadania é mais do que um elemento ético.

O último artigo destacado nas *Actas* (2006) enfatiza a relação da educação histórica e cidadania, tendo por título “Os jovens: seus direitos e seus deveres: formação de um Grêmio Estudantil”, de Leoncio Batista Portes e Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi. Trata-se de um relato de investigação sobre as vivências democráticas da formação de um Grêmio Estudantil em uma escola do Município de Araucária-PR, a partir do resgate histórico de movimentos populares do Brasil e do Paraná. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes da 8ª série (atual 9º ano) oriundos da classe trabalhadora, que vivem no espaço urbano e na área rural, cuja renda familiar se localiza entre um e quatro salários mínimos. Além disso, os estudantes enfrentam problemas graves de saúde, violência, carência alimentar e uso de drogas.

Pressupôs-se que as aulas de História podem ser espaços em que os alunos aprendem a interpretar, opinar, argumentar e expressar suas ideias, tanto oralmente como por escrito. Partiu-se do contexto histórico-social que constitui a realidade brasileira e considerou-se a vivência dos estudantes, as visões de mundo das comunidades onde vivem. Nesse caso, o exercício da cidadania de forma concreta viabilizaria a formação do Grêmio Estudantil para que os alunos pudessem desenvolver suas ações, refletindo criticamente sobre elas e, assim, contribuindo para um contexto social democrático. Os autores buscaram resposta em filósofos, historiadores e educadores, e encontraram a fundamentação teórica do educar para a cidadania. O trabalho de Portes e Lorenzi (2006) tomou como referência conteúdos selecionados a partir da tematização histórica e a temática definida foi “Movimentos Sociais”, importante para estudar as relações sociais dos sujeitos entre si e com os grupos.

Ficou evidenciado que os autores consideram a educação histórica capaz de fundamentar a aprendizagem histórica, isto é, aprendizagem de uma identidade coletiva mais ampla, daí o apelo para a formação do cidadão. Por fim, os investigadores perceberam que os estudantes confundem direitos e deveres, de onde se pode concluir que, nas experiências escolares, tais conhecimentos são pouco utilizados. Com isso, os conteúdos “Movimentos Sociais” e o estímulo para a constituição do Grêmio Estudantil propõem o desenvolver da ideia

de cidadania como prática cotidiana, promovendo a democracia – democracia na escola e na sociedade. Além disso, tratam da resolução de conflitos; da reflexão e da construção de leis que irão reger o Grêmio, estimulando uma prática de consulta popular aos demais alunos da escola (democracia direta); da construção de um processo eleitoral dentro da escola (democracia participativa); da garantia do exercício de uma boa gestão, entre outros temas.

Concluimos que as discussões desse artigo estão em concordância com as que Furmann (2006) faz sobre a ausência de conteúdos da disciplina de História relacionados à Ciência Política, Teoria Geral do Estado e princípios de Direito Constitucional, sem os quais, insiste, “a formação histórica perde o seu sentido enquanto formação para a cidadania”. De certo modo, aponta para as reflexões que faremos nos capítulos posteriores, que são as formas pelas quais os alunos compreendem a sua participação na escola, as possíveis mudanças no entendimento sobre direitos e deveres e, também, o significado do Grêmio Estudantil, atrelados à aula histórica de Schmidt (2012), que é, sobretudo, baseada numa aprendizagem histórica e na relação entre educação histórica e cidadania, pois utiliza premissas de que o discurso documentado oficialmente sobre a ideia de cidadania precisa ser analisado e tensionado.

3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE CIDADANIA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a forma como os documentos oficiais abordam a questão da cidadania, especialmente os documentos curriculares da disciplina de História. As fontes escolhidas correspondem ao período da aprovação da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História* no Programa Nacional do Livro Didático de 2005 e 2008.

Os documentos escolhidos foram os currículos do período anteriormente mencionado. Como elegemos a via do debate sobre cidadania assentado no documento currículo, registramos uma breve reflexão sobre esse documento e, em seguida analisamos os documentos oficiais, como as *Diretrizes curriculares estaduais – História* (2008) e as *Diretrizes curriculares para a educação municipal – História* (2006) de Curitiba, a fim de conhecermos a ideia de cidadania neles manifesta. A intenção, ao analisarmos os currículos correspondentes ao período de aprovação da coleção didática (objeto desta pesquisa), não é realizar um confronto sobre a apropriação dos documentos em relação à coleção, mas evidenciar, por meio de uma análise documental, a forma pela qual o debate ou reflexão sobre cidadania estava presente no período.

Metodologicamente, assumimos a pesquisa com os currículos como uma análise de documentos, com a intenção de mapearmos indicativos sobre a presença ou ausência do debate sobre cidadania, acreditando na prática de pesquisa como estimuladora e geradora de conhecimento pertinente à sociedade. Com isso, buscamos uma análise qualitativa de caráter exploratório mediante a revisão documental de textos legais e de orientação curricular que versam sobre a ideia de cidadania.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, optamos por desenvolver qualitativamente um olhar sobre os documentos, o que, diante do objeto de pesquisa, contribuiu consideravelmente neste trabalho.

Ao explorar a ideia de cidadania e como ela se configurou em determinado período, nesta etapa, de cunho analítico, podemos considerar o método qualitativo relevante, visto que, como tal, forneceu a base empírica para chegarmos à concepção de cidadania perceptível nos textos oficiais.

Esta investigação científica qualitativa, com base em artefatos da cultura escolar, tende a privilegiar as transformações e impregnações que constituem o ensino de História, que se reconstrói na trajetória histórica e social de instituições educacionais escolares, a partir de recortes espaçotemporais mais demarcados. (CAMARGO, 2000).

No contexto dessa metodologia, buscamos, através das discussões, observar os documentos curriculares como um campo promissor de estudos que reúne, sob a abordagem sociocultural, diferentes dimensões teórico-metodológicas e uma bagagem de conhecimentos amplos para o objetivo deste trabalho. Por serem complexos e instigantes, esses conhecimentos vêm ganhando um número cada vez maior de adeptos entre pesquisadores de vários países.

De acordo com Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), “[...] a análise documental busca identificar factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Nessa direção, ela foi fundamental no sentido de permitir identificar qual a concepção ou ideia de cidadania presente nos documentos aqui citados, visto que os currículos ocupam um lugar importante neste trabalho.

3.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO

Considerando que diferentes elementos definem o quê, para quê e como ensinar História na educação básica, partimos do ponto de vista que o currículo é uma produção histórico-cultural, que está sujeito a transformações durante o processo e que, ao longo da história brasileira, passou por diversas definições. Também entendemos que o currículo não é neutro e, portanto, há que se pensar em sua influência no ensino de História. Ele não pode ser separado do contexto social, pois é um elemento que interfere na formação do aluno, num processo social diretamente relacionado a um momento histórico e às relações que a sociedade estabelece com o conhecimento:

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 86-87).

Sabemos que aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade tem uma possibilidade de ser apropriado por toda a sociedade de maneira formal, ou seja, através da escola. No entanto, a organização e a sistematização de conhecimentos são fundamentadas por diferentes teorias, que apontam para discussões e reflexões relevantes. Nesta pesquisa, optamos por um olhar mais histórico e social, visto que o currículo traz, na sua essência, questões políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. (SAVIANI, 2000).

Tratando especificamente do campo curricular da educação brasileira, destacamos que a preocupação com a temática não é recente. Todavia, não é nossa intenção fazer uma longa apropriação sobre currículo. Pretendemos, sim, desenvolver algumas reflexões de natureza teórica, para posteriormente introduzir as considerações sobre os documentos curriculares escolhidos para esta pesquisa.

No que se refere à histórica proposição de políticas públicas para a educação, percebemos que o currículo é utilizado como um documento que legitima um tipo determinado de ser humano a ser formado na educação básica. Refletindo os interesses que configuram a política brasileira e aqueles que a representam, buscamos entender como a ideia de cidadania foi exposta no ensino de História. Foi possível inferir, quanto às atribuições dadas ao currículo, a sua relação burocrática e a imposição de exigências de órgãos superiores. Isso significa, muitas vezes, seguir uma lista de conteúdos, que se resumiria a um conjunto de matérias a serem ensinadas. (SAVIANI, 2000).

Historicamente, a partir dos anos 1980 emergem propostas pedagógicas contra-hegemônicas que influenciaram a concepção do ensino de História, entre elas a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta, o conhecimento, para que seja acessível ao estudante, deve ser sistematizado e organizado na prática pedagógica. A educação, de forma intencional e sistematizada, segundo a Pedagogia Histórico Crítica, é responsável pela transmissão desses conhecimentos. A especificidade da educação reside no fato de ela ser sempre

[...] referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2003, p. 22).

Nesse aspecto, a forma como o currículo foi utilizado na educação, especialmente no ensino de História, nos faz pensar num processo importante e numa reflexão sobre o currículo como documento nesta pesquisa. Afinal, a organização da escola e a cultura escolar manifestam uma relação dinâmica com o currículo, tendo como base os interesses e as experiências da vida social dos alunos. Além disso, o ensino de História e uma tensão sobre os conteúdos e recursos didáticos revelaram uma visão limitada para uma aprendizagem histórica.

Conforme Sacristán e Gómez (1998, p. 25), “a escolaridade é um percurso para alunos/alunas, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”, o que denota sua relevância e influência, assim como a sua função e aplicação. O currículo seria, então, de acordo com Saviani:

O conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa aceção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. (SAVIANI, 2003, p. 23).

Para Saviani (2003), o currículo não deve apenas pensar no clássico, na transmissão-assimilação do conhecimento, mas se preocupar com questões sociais, ideológicas, culturais, políticas e históricas que necessariamente permeiam o processo educativo. Quanto ao conceito de currículo, que se organiza fundamentado na relação sociedade e escola, pode ser compreendido como uma práxis pedagógica que se preocuparia em compreender o aluno historicamente situado e entender de forma crítica sua realidade.

Como percebido, a visão unilateral de um currículo que considerava um tipo de sociedade idealizada era antidemocrática, pois, assim, o currículo era adotado apenas como reprodução. Fruto de um viés liberal de individualidade, valorizava a habilidade de reproduzir conhecimentos e valores, além de atitudes impostas, de preferência sem fazer críticas necessárias, pois visava formar um sujeito ideal para a reprodução de mão de obra adequada para o mundo do trabalho. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012).

Verificamos que se torna necessário pensar o currículo em relação à escola e sua função social na concepção de cidadania. Sacristán (2000, p. 14) nos dá uma definição que cabe na problemática desta pesquisa quando vê o currículo “como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma”.

É relevante relacionarmos a história com a intenção política que envolve o currículo. Nesse aspecto, cabe considerar mais a voz de professores, alunos e comunidades escolares. É preciso compreender que, ao romper com o caráter impositivo e verticalizado dos governos, teremos o currículo como documento que chega à escola com outros documentos e assim o entenderemos como espaço de produção cultural.

O currículo como objeto político intencional, ou seja, como um documento burocrático, pode não priorizar o conhecimento sistematizado sobre a ideia de cidadania, mas possibilita evidenciar propostas ideológicas sobre o tema. Repete discursos oficialmente aceitos que não requerem a compreensão efetiva da realidade socioeducacional e cultural que influencia, de alguma maneira, condicionando o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Schmidt (2003) afirma que o currículo:

É um instrumento de ação política, é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo-homem-educação, é uma prática político-pedagógica, portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político- cultural pelo

fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais, podendo-se perceber o quanto o tema é complexo. (SCHMIDT, 2003, p. 61).

A partir das contribuições de Bittencourt (2008) trazemos ao debate a concepção de currículo da autora, que tem publicações na área de ensino de História e é uma referência no tocante ao ensino no Brasil.

Diante disso, refletir sobre o currículo é pensar no que direciona o papel atribuído à escola e seu contexto histórico-cultural, o que vai além de tecer considerações sobre o conteúdo das imagens e as legendas presentes no livro didático, que constroem o imaginário do aluno. Nessa perspectiva, há dificuldade com os estereótipos preconceituosos decorrentes do mau uso do livro didático. Por isso, Bittencourt também é crítica quanto à questão de o livro ser tratado, às vezes, como fonte única do conhecimento, defendendo o uso adequado desse material. (BITTENCOURT, 2008).

Assim, concordamos com Bittencourt (2008) quando afirma que a subjugação do modelo educacional brasileiro à economia neoliberal representa um obstáculo à realização de um ensino voltado para atender, de fato, à realidade brasileira. Quanto à relação currículo e livro didático, podemos vê-la como uma questão que irá indicar um caminho na compreensão de como a ideia de cidadania foi organizada e sistematizada nos documentos oficiais.

No livro *O saber histórico em sala de aula* (1997), organizado por Circe Bittencourt, há um artigo da própria autora que cabe nesta investigação, visto que destaca a relação entre livro didático e propostas curriculares. Bittencourt aborda os desafios do professor no ensino de História e aponta um incômodo – seu e de seus colaboradores – com as desigualdades sociais, a partir de várias opções metodológicas para trabalhar o livro didático e da forma como os conteúdos são abordados.

No artigo que destacamos, por tratar de uma questão pertinente a esta reflexão, “O capitalismo e cidadania: uma relação com propostas curriculares de História contemporâneas”, notamos que o contexto era a última década dos anos noventa e que só ganhou maior proporção na atualidade. Bittencourt (1997) nos lembra que as propostas elaboradas estão relacionadas aos debates do final do período da ditadura militar, quando o objetivo era o retorno das disciplinas Geografia e História, no processo da chamada Abertura Democrática, período do recorte histórico desta pesquisa.

Nessa ocasião, a volta da disciplina História, autônoma e obrigatória para a formação, ocorria em momento complexo. Os professores não queriam mais receber pacotes do poder educacional: desejavam participar da elaboração dos currículos e dos debates sobre os novos rumos que a disciplina e a metodologia a ser elaborada tomariam. Questionavam os métodos

tradicionais utilizados na época e, com isso, surge um debate quanto ao ofício do historiador e do professor de História, que precisam evitar a amnésia nesta sociedade marcada por incertezas. (BITTENCOURT, 1997).

Além do modelo tecnicista presente no sistema educacional dos anos 1970, outros métodos, como o freireano ou pelos eixos temáticos, vão se destacar até a década de 1990, quando a cidadania passa a ser vista como meta de ensino, assunto que posteriormente será debatido. A escola precisava entender, segundo Bittencourt (1997), como a ideia de cidadania estava inserida na Constituição e como deveria ser articulada com grandes objetivos na sociedade. Nesse aspecto, é possível perceber a influência do contexto histórico e da cultura no currículo das disciplinas, especialmente de História, para atender às necessidades do momento e às condições sociais.

Segundo Bittencourt (1997), a justificativa para essa formação de estudantes defendida no período das propostas curriculares da década de 1990 é que, como o indivíduo pertence ao sistema capitalista globalizado, as propostas deveriam alinhar-se para enfrentar essa tendência de mundialização dentro dos interesses neoliberais. Dentro dessa visão capitalista relacionada a mudanças sociais, o mito do estado-nação foi substituído pelo mito da empresa.

É importante considerar ainda sobre as propostas curriculares brasileiras que, mesmo apontando para a superação do paradigma positivista, indicam a perspectiva do eurocentrismo na disciplina História. É sabido que o tempo no capitalismo envolve alunos e professores no conflito das estruturas curriculares e que, segundo Bittencourt (1997), existia em processo um projeto formulado pela classe dominante para alcançar exclusivamente os estudantes, sendo os currículos influenciadores ou definidores, em alguns casos, de grande parte da formação dos conceitos de História.

Concordamos com Bittencourt (1997) quando cita Francisco Campos (1931), para quem as transformações no currículo da disciplina de História não se operam pelas ações de mentalidades, mas pela ciência, filosofia, etc. Campos afirma que a disciplina de História previa metodologias básicas para formar o estudante para o exercício da profissão. Já o conteúdo desde a Era Vargas passa por uma reciclagem, do ponto de vista da construção de uma nação que almejava mascarar a divisão social e a direção das massas pelas elites. Percebemos, em uma visão mais esclarecedora, que o objetivo era estabelecer a ordem política e manter o controle da massa empobrecida. No final do século XX, o progresso almejava superar o patriotismo, o civismo, os deveres e a submissão à pátria.

Assim, entendemos que refletir sobre o currículo escolar e a ideia de cidadania é uma forma de pensar como, historicamente, o ensino de História foi um elemento fundamental para

compartilhar e disseminar a problematização da questão do que ensinar e para que ensinar cidadania. Ao olhar para o currículo escolar e a influência dos livros didáticos de História no ensino dessa disciplina, encontramos, na percepção de Bittencourt (1997), que as propostas curriculares brasileiras apontam para um tipo de cidadania. Já que o objetivo aqui é entender em que medida a ideia de cidadania, constituída na cultura escolar, estabelece uma relação com os documentos oficiais, buscaremos analisá-los a seguir.

3.2 A CIDADANIA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA: DOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS* ATÉ AS *DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL*

Para conhecer as ideias de cidadania disseminadas no sistema educacional brasileiro presentes nos documentos educacionais a partir da *Constituição* de 1988, fizemos um recorte temporal fundamentado no processo de democratização ocorrido durante os anos 1980, tendo como desdobramento a discussão do seu modelo de ensino. Nesse ínterim a disciplina de História (e Geografia) foi (re)introduzida no currículo escolar. Por isso, buscamos investigar como a ideia de cidadania foi assimilada pelos PCN, especificamente os da disciplina de História. Em seguida, analisamos as DCE/PR e as DCEM/Curitiba, documentos de referência nesta pesquisa.

A *Constituição* brasileira de 1988 garantiu avanços democráticos de grande relevância. Diante do panorama histórico das décadas anteriores, era necessário um ensino de História que atendesse às novas demandas da sociedade pós-ditadura militar. Nesse sentido, o Estado se comprometia com os princípios fundamentais expressos no artigo 1º, segundo o qual a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em estado democrático de direito e tem como fundamentos a soberania e a cidadania. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, a *Constituição* de 1988 mostra que o país teria, a partir de então, a cidadania como base para a educação da sociedade. A lei soberana apresenta aspectos formais e materiais que fundamentam o importante compromisso da justiça social e da cidadania para todos, constituindo um divisor de conceitos e ideias importantes de serem pensados neste trabalho de pesquisa.

3.2.1 Documento de introdução: *Parâmetros curriculares nacionais*

Ao analisar o documento introdutório dos *Parâmetros curriculares nacionais* para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, parte de uma coleção de livros elaborada e lançada pela Secretaria de Educação Fundamental em 1997, percebemos que a preocupação em destacar a relevância da formação de um tipo de cidadão, como afirma Bittencourt (1997). Os PCN dividem-se em: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série (atuais 2º ao 5º ano); Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º ano); e Ensino Médio.

Por tratar dos anos finais do Ensino Fundamental, o presente trabalho abordou as orientações dos PCN de 5ª a 8ª série. Os referidos documentos passaram, no final da década de 1990, a ser referência para o trabalho dos professores das diversas disciplinas e áreas do Ensino Fundamental e Médio, tendo como objetivo garantir que todas as crianças e jovens brasileiros pudessem usufruir dos conhecimentos básicos necessários para o exercício da cidadania. Os PCN, na época, deveriam subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios – dialogando com as propostas e experiências já existentes, a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos –, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Nesse sentido, tais documentos priorizaram a revisão dos currículos por meio de um debate sobre o sistema educacional brasileiro, considerando o acesso de estudantes a competências necessárias ao exercício da cidadania. Notamos que os materiais carregam reflexões no que tange ao processo formativo em questão, devido a uma intensificação da temática no período de uma década após a promulgação da *Constituição* de 1988.

Para a presente pesquisa vamos nos deter na análise do *Livro introdutório* e do Volume 6, que é dedicado à disciplina de História. A organização dos PCN se dá por áreas do conhecimento; a área, por sua vez, integra uma série de conhecimentos de distintas disciplinas. As áreas descritas são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira (a partir da 5ª série do Ensino Fundamental de 8 anos).

Para pensar numa perspectiva de análise documental sobre a ideia de cidadania presente em tais documentos oficiais, é importante a referência do conceito clássico de cidadania. Nesta pesquisa, optou-se por pensar a cidadania a partir de Thomas Humphrey Marshall, citado por Ivan Furmann (2006). Marshall vê a educação formal como o fator que diferenciaria os cidadãos, por isso seria necessário oferecer igualdade de oportunidade a todos os alunos no

acesso à educação, mesmo que depois as diferenças de formação (e mérito) acabassem colocando-os em situações sociais diferentes.

Na primeira parte do *Livro introdutório* dos PCN, aborda-se especificamente a “Educação e cidadania” como uma questão global e brasileira, considerada promotora da conjuntura de referência para a educação básica. Conforme orienta o *Livro*, deve-se atentar para as dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar, prescrevendo as necessidades de conhecimentos indispensáveis para a construção de uma escola cidadã que forma cidadãos. O documento indica, em diferentes áreas curriculares e nas suas especificidades, uma característica pontual: “[...] situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos desde o primeiro dia de sua escolaridade”. (BRASIL, 1998, p. 10). É notório que, naquele momento histórico, passa-se a promover, por meio dos PCN, o trabalho com cidadania na escola.

Nas discussões para o desenvolvimento de temas como a cidadania nos currículos, percebemos a que a justificativa leva em conta o relato da demanda social vigente. Concordamos que essa necessidade gera certa preocupação, pois, como afirma Carvalho (2014), a cidadania é uma questão complexa, historicamente situada e vivida de distintas maneiras nos diferentes tempos e espaços. Os parametrizadores evidenciam que a formação ética dos estudantes, principalmente no espaço escolar, que em termos legais está amparada na Lei Federal n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases-LDB), estabelece o “preparo para o exercício da cidadania” como papel do Estado. A escola, instância responsável por garantir aprendizagens importantes para a formação de cidadãos, passa a ter essa expectativa fundada na ideia de formar com:

[...] 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 em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação em todos os níveis da vida cotidiana [...]. (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse intento, a cidadania mostrada no *Livro introdutório* dos PCN reflete propostas decisivas para a educação no Brasil na década de 1990, visto que, nos últimos anos do milênio, o país despertava para formar cidadãos autônomos e participativos, que deveriam lutar para vivenciar melhorias nas suas condições individuais, sociais, políticas e econômicas. Isso se justificava pelos dados negativos e insatisfatórios da educação brasileira na época: o sistema de ensino teria problemas a superar e a melhoria nas condições de aprendizagem ofertadas seria decisiva. Entre os fatores a serem aprimorados estava o papel do ensino e dos conteúdos escolares, determinantes no processo de formar cidadãos para que pudessem, em uma sociedade

democrática, gozar o direito elementar de ser cidadão. Sendo esse direito determinado e assegurado por lei, a educação básica deve, segundo a LDB, “Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1998, p. 11).

O suporte legal dos *Parâmetros* teve a incumbência de, a partir de uma série de medidas, organizar o ambiente escolar, voltando-o para uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências do estudante para atuar com dignidade na sociedade. Segundo os PCN, as novas demandas educacionais apontavam que uma educação de qualidade era a que formava cidadãos transformadores de sua realidade. É com tal premissa que o Plano Decenal de Educação (1993-2003) também estabeleceu, em acordo com a Constituição de 1988, orientar a elaboração de currículos para que reconhecessem o exercício da cidadania como referencial em suas propostas de aprendizagem. Nessa configuração, visava-se o reconhecimento da diversidade, das culturas e valores regionais, indicando caminhos para formar sujeitos numa perspectiva e objetivo comum ao do documento.

A base da formação para a cidadania presente no documento analisado é que o ensino fundamental teria objetivos específicos para os estudantes, como se destaca:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 55).

Nesse sentido, os *Parâmetros* colocam uma cidadania associada a um comportamento a ser desenvolvido por estudantes, tendo o entendimento que aprender a ser cidadão é algo que deve ser prática do cotidiano escolar, em ações relacionadas a boas atitudes. Enfatizava-se o fazer, o ser solidário, com a ideia de que ser cidadão fosse algo mais prático.

Ante o exposto, coloca-se na introdução aos PCN que cada área deve ter diretrizes que expressem as diferentes necessidades e deve conter marcos estruturadores, que vão “[...] evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no processo de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento das capacidades”. (BRASIL, 1998, p. 58). Assim, os PCN fortalecem o compromisso de (in)formar cidadãos dentro das áreas de conhecimentos dos *Parâmetros*, no sentido de que estudantes desenvolvam a autonomia e a participação social responsável, como se cada disciplina pudesse, apenas como um conjunto de informações, dar esse suporte formativo. Especificamente na disciplina de História, o

documento norteia para que a formação tenha um significado, um sentido e que exalte o “espírito de solidariedade como cidadão do mundo”. (BRASIL, 1998, p. 61).

Ao romper com metodologias consideradas tradicionais, os PCN evocam a “afirmação de valores e princípios democráticos” (BRASIL, 1998, p. 62), o que garantiria aos estudantes o acesso aos Temas Transversais e a questões sociais cotidianas incorporadas aos currículos de cada área. Ademais, significaria, dentro do discurso analisado, “um posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direito, à participação e corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 65). Isso confirma que o convívio escolar é a base para o aprender a ser cidadão e ser democrático, como colocam os textos oficiais. E, nesse ambiente, por meio de uma intervenção pedagógica que direciona comportamentos e valores para os estudantes, seriam desenvolvidos habilidades e procedimentos que permeariam a cidadania na dinâmica escolar.

O entendimento era que a referência curricular dos *Parâmetros* nacionais daria um novo significado ao que deveria ser ensinado aos estudantes brasileiros, o que refletiria na construção do conhecimento e na autonomia estudantil para adquirir as capacidades necessárias na formação escolar. Nesse contexto, acreditava-se que, para obter a “capacidade nuclear ao exercício da cidadania, seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar no cotidiano ou na vida política, levando em conta a dimensão coletiva”. (BRASIL, 1998, p. 74). Assim, os conteúdos a serem trabalhados, segundo essa referência curricular, teriam o básico e necessário para cognição de condutas, sendo a escola responsável por essa cognição e pela prática da cidadania.

Elementos encontrados e propostos no texto oficial pesquisado revelam que a dimensão formadora para a cidadania deve pautar e “[...] organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja ensinada, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola”. (BRASIL, 1998, p. 103). Com isso, a função da aprendizagem está associada ao desenvolvimento de pontos comuns de trabalho da comunidade escolar, como autonomia, interação, diversidade e disponibilidade para aprendizagem. Os PCN estabelecem também práticas educacionais com recursos didáticos que possam “mediar o processo de construção de cidadania [dos] alunos”. (BRASIL, 1998, p. 103). Nelas prioriza-se a contribuição para uma formação de identidades de estudantes: a relação entre a escola, adolescência e juventude são fundamentos importantes para que a imagem social do jovem seja considerada como parte identitária no processo do aprender. Por isso, os *Parâmetros* defendem que “[...] a mobilização em torno dos grêmios como participação nas instâncias de gestão escolar significa a própria

vivência da cidadania e dos direitos” (BRASIL, 1998, p. 129) e seria de grande relevância para a identidade política e ações cidadãs dos estudantes, pois mostraria como a escola e toda a conjuntura que a envolve precisam ter a vivência da cidadania.

3.2.2 *Parâmetro curricular nacional de História* (1998)

Foi seguindo outros currículos adotados anteriormente na educação brasileira que os direcionamentos prescritos nas propostas do PCN do ensino de História continuaram a exigir a compreensão da identidade nacional a partir das “perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica”. (BITTENCOURT, 2002, p. 18).

Como forma de “criar” um ensino alinhado às novas demandas políticas, que desse ao país um “tipo de cidadão”, os PCN deveriam ser seguidos nacionalmente, mas existiam impasses ao se desejar unificar um ensino democrático e formador de cidadãos no Brasil: uma questão é que, possivelmente, os textos oficiais possam ter sido interpretados de diferentes maneiras nos estados brasileiros.

Dentro dos PCN, como parte do material direcionado ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, vamos nos deter no *Livro* da disciplina de História, com a ideia de perceber a visão do documento, estruturado para explicar as origens do programa da disciplina de História, inspirado no modelo francês, com estudos “voltados para um ensino clássico e humanístico e destinado à formação de cidadãos proprietários e escravistas”. (BRASIL, 1998, p. 19).

Notamos que o documento citado relata que os programas e manuais da História, com suas narrativas políticas, legitimaram ideias que privilegiavam o Estado e sua participação no processo histórico nacional. Somente após o século XIX é que o discurso vai fortalecer o papel civilizatório e patriótico da disciplina.

Entende-se, a partir do contexto de estabelecimento da disciplina de História no Brasil, que a História da pátria fundamentou a nacionalidade e modelou o tipo de cidadão a ser formado. Através de conteúdos e práticas rituais e cívicas, privilegiou-se uma formação moral cristã, “atrelada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem”. (BRASIL, 1998, p. 21). A permanência da identidade brasileira dentro do discurso eurocêntrico se projetava num ensino “capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino, segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942”. (BRASIL, 1998, p. 21). O contexto pós-guerra e o fim da ditadura Vargas

deram ao ensino de História o objetivo da formação política dos estudantes, destacando a construção de cidadãos pacificadores, que é a “formação da cidadania para paz”. (BRASIL, 1998, p. 23). A ênfase dada na disciplina de História era revestir-se de conteúdo mais humanístico e pacifista, com o objetivo de que nascessem estudantes mais politizados e intelectuais, com o pensar crítico, não reacionário.

O sistema educacional brasileiro experienciou nas décadas seguintes a flexibilidade curricular e a conseqüente desvalorização da área de Humanas, o que possibilitou a criação do núcleo de Estudos Sociais. Integraram-se os conteúdos escolares de História e Geografia, o que implicou no seu esvaziamento e despolitização. Articulou-se um projeto nacionalista de governo, proporcionado pelos ideais de 1964, com o estabelecimento da ditadura militar. Constatamos, assim, que nesse período conceitos como o de cidadania perdem sua dimensão histórica no ensino, o que só mudará com o processo de democratização nos anos 1980. A redefinição de conhecimentos escolares, como resultado das mudanças para o ensino de História, buscava desenvolver no estudante a capacidade de se sentir sujeito, “parte integrante e agente da História” (BRASIL, 1998, p. 27), num período em que múltiplas abordagens históricas e das ciências pedagógicas refletiam mudanças sobre a aprendizagem, materiais didáticos e principalmente sobre a relação destes com as funções sociais da escola.

No tocante ao saber histórico escolar, buscou-se reformular seus métodos, conteúdo e abordagens. Para os *Parâmetros curriculares nacionais*, o período de redemocratização procurava reconhecer “o papel da História em difundir e consolidar identidades” (BRASIL, 1998, p. 28),

[...] o papel da História na formação social e intelectual de indivíduos, para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 28).

Vemos que, para os textos oficiais, o caminho teórico-metodológico da disciplina de História, ao dialogar com as demais ciências humanas, visava a construção cognitiva do conhecimento, da experiência e da prática social como habilidades a serem desenvolvidas. A escola e seus educadores eram os que iriam definir e explicitar para si e junto com as gerações brasileiras da época o significado de cidadania. Lembramos que, como cidadania é um termo historicamente construído, deve ser trabalhado e discutido em sala para que os estudantes saibam distinguir seu sentido para vários povos em diferentes épocas, de modo a conhecer as problemáticas que os envolvem. Não percebemos, no entanto, uma preocupação, do ponto de

vista historiográfico, com a forma como esse conceito deve chegar ao estudante. De acordo com o antropólogo García Canclini (1990), o exercício da cidadania perpassa essas transformações e construções simbólicas.

Ensinar História, segundo os textos educacionais dos PCN da disciplina, precisa estar atrelado a estímulos e significados históricos, pois objetiva-se “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos, condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades”. (BRASIL, 1998, p. 43). Isso mostra um dimensionamento para a disciplina não baseado unicamente em acontecimentos e conceitos históricos, mas na consideração pela formação social e intelectual do estudante, para que, através de eixos temáticos e subtemas, ele possa articular conhecimentos da realidade que estimulem seu amadurecimento moral. As situações de aprendizagem vão “utilizar conceitos para explicar as relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 66). Assim, os estudantes poderão ter contato com questões consideradas relevantes para a cidadania – por exemplo, como se constituem as relações dos sujeitos com seus direitos e deveres, a inserção e adesão de grupos sociais nesse processo –, além de identificar-se como parte da realidade histórica.

Segundo os PCN, é possível proporcionar aos estudantes uma formação cidadã, que vá além de “instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 77), oferecendo uma visão global da “localização cronológica e das durações temporais dos conceitos e práticas dos cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 74) e fazendo os estudantes reconhecerem as permanências e mudanças nas conceituações históricas de cidadania construídas no passado. O propósito seria garantir esse tipo de formação cidadã com situações que “interferem e recriam significados e sentidos para os conteúdos estudados e para as relações que a História estabelece com a realidade social e cotidiana”. (BRASIL, 1998, p. 80). Partindo dessas reflexões, pretendemos entender, através da análise dos discursos teórico-metodológicos, como os manuais didáticos de História podem interferir nessas condições do aprender a ser cidadão.

No Brasil em que as propostas dos *Parâmetros curriculares* foram disseminadas, notou-se um ambiente no qual a cidadania caiu na boca do povo, para usar as palavras de Carvalho (2005). O uso da ideia de cidadania a partir dos PCN se tornou comum para a educação, o que se refletiria, ou deveria, no cotidiano da escola. Esperava-se que os estudantes, sob a influência de elementos da cultura escolar, contribuíssem na construção da cidadania e das ideias sobre ser cidadão.

Nesse contexto, os textos educacionais ganham visibilidade nas pesquisas em todo o país, mostrando a relevância de discutir o tema. Para Bittencourt (1998), uma consultora dos PCN, “o conceito de cidadão que aparece nos conteúdos era limitado à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal”. A reformulação curricular pela qual o sistema educacional passava era de viés centralizador de uma ideia para a cidadania, tendo seus próprios conceitos: os estudantes deveriam aprender o respeito, a tolerância e a cooperação.

Assim, reitera-se que nos *Parâmetros* há uma cidadania não distante da clássica definição de que ela é constituída por direitos civis, políticos e sociais, já que, por várias vezes, se detém apenas na formação do cidadão político. Gerado nas últimas décadas com a questão da cidadania, o conceito torna-se referência diante da mudança de paradigmas que orientam a construção dos saberes e as instituições da modernidade. (MANACORDA, 2002). A globalização econômica e os valores dela decorrentes modificaram a educação e, inclusive, a ideia de cidadania.

As mudanças sociais e econômicas, atreladas às propostas curriculares no sistema educacional, recorrem aos PCN para uma nova concepção do que é ser cidadão, baseada não mais no laço que liga o indivíduo ao Estado, mas, sim, em um conjunto de valores e práticas socioeconômicos, regulados por instituições supranacionais. (VIEIRA, 1997). Por isso, é importante dialogar e entender como outros documentos curriculares, como as *Diretrizes curriculares da educação básica* do Paraná e as *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba, percebem a ideia de cidadania.

3.2.3 *Diretrizes curriculares da educação básica do Paraná*

Nesta pesquisa optamos pela análise das *Diretrizes curriculares da educação básica* do Paraná-DCE (2008) pelo pressuposto que expressam o conhecimento legítimo a ser ensinado em cada momento, do ponto de vista do conteúdo e da forma, e contribuem para entendermos os modos de ensinar – em especial ideias e conceitos como cidadania. Sendo um objeto da cultura escolar, as *Diretrizes* apontam elementos que podem estruturar as práticas em sala de aula que, destinadas a professores da disciplina de História, podem ser fontes relevantes para compreendermos os modos de ensinar História produzidos no Brasil, em particular no Estado do Paraná.

Segundo as *Diretrizes curriculares* paranaenses, a trajetória da política educacional se inicia com o processo de abertura e redemocratização do Estado brasileiro, ocorrido em fins da década de 1980, e resiste a algumas orientações dos *Parâmetros nacionais*. A discussão sobre

o currículo da escola pública no Paraná possibilitou que, neste trabalho, se desenvolvesse uma percepção histórica de como a questão da cidadania foi compreendida no âmbito deste estado brasileiro. No final da década de 1980, ocorreu a elaboração do *Currículo básico para a escola pública do Paraná*, quando houve a necessidade de repensar as disciplinas específicas que compunham o currículo da educação básica do Paraná. (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, a legislação estava configurada numa perspectiva histórica do que estava acontecendo nas décadas de 1980 e 1990 no país. Após a eleição do governador Álvaro Dias, que tinha como projeto de governo a reorganização da escola pública, iniciaram-se as discussões que resultaram (entre outros documentos) na publicação do *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná* (CB), cujo conteúdo expressava o “grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses”. (PARANÁ, 1990, p. 12).

O *Currículo básico* foi publicado com orientações político-partidárias diferentes, influenciado pelos momentos políticos vivenciados no Paraná e sustentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Notamos que a escolha contextualizou a educação inserida na sociedade capitalista, defendendo que o currículo da escola deveria tomar como base a transmissão-assimilação do conhecimento científico historicamente produzido. O objetivo da escola no Paraná passa a ser ensinar o conhecimento historicamente acumulado, que embasaria as disciplinas escolares.

Pretendeu-se com isso a garantia de que as crianças, principalmente aquelas que têm apenas na escola a possibilidade de entrar em contato com o conhecimento científico, tenham o direito de aprender a pensar e a conhecer a forma como o saber é construído e articulado pela ciência. (SANTOS, 2002). Até a década de 1990 o *Currículo básico* foi visto como um passo importante para a educação paranaense, mas, mesmo antes de consolidar-se, foi criada uma série de novas políticas e essa consolidação não foi prioridade.

Como não havia uma definição de políticas curriculares em direção a um currículo comum básico consolidado no estado paranaense, quando o plano nacional elabora e distribui os PCN, em 1998, eles são adotados, ainda que alvo de muitas críticas por parte de pesquisadores, estudiosos de currículo, universidades, associações e sociedades científicas. Criticava-se o caráter prescritivo do currículo, as dificuldades e limites de uma proposta de currículo nacional para um país com diversidades culturais, sociais e econômicas, o interesse em estabelecer uma relação entre currículo nacional e avaliações nacionais em larga escala, a integração dos temas transversais com as disciplinas escolares e as mudanças econômicas como base da discussão sobre currículo. (SILVA, 2004).

Galian (2014), em um estudo sobre as políticas curriculares de diferentes estados e municípios brasileiros, nas décadas de 1980 e 2010, sistematizado em dois relatórios (BARRETTO, 1995; BRASIL, 1998), faz uma análise comparativa entre as propostas curriculares antes e depois dos PCN, em diferentes lugares do país. A autora constata que os PCN tiveram impacto nas formulações de currículo, em um processo de contextualização de sentidos, assim como ocorreu no Paraná. Segundo Arco-Verde (2004), no Estado do Paraná, a partir dos PCN se faz um intenso investimento na capacitação das equipes pedagógicas e dos professores em relação às propostas dos *Parâmetros*, acompanhadas de uma base de apoio de documentos escolares e da própria organização interna do sistema, que passou a utilizar-se dos termos e referenciais teóricos dos PCN.

Ainda assim, a falta de identidade do *Currículo básico* para nortear o trabalho docente no estado paranaense contribuiu para que o professor tivesse uma autonomia maior de seleção e organização de conteúdo, porém sem um direcionamento sistematizado e coletivo sobre os fins da educação do Estado (ARCO-VERDE, 2004). Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná retomou a discussão sobre a base curricular estadual e iniciou um movimento coletivo de discussão sobre currículo, o que levou à publicação da versão final das *Diretrizes curriculares da educação básica* (DCE) do Paraná, a partir de 2008.

O processo de elaboração das DCE ocorreu de 2003 a 2008, e a SEED teve papel ativo e decisório nos delineamentos do currículo no Estado. Sem mesmo iniciar as atividades de reelaboração curricular, a Secretaria de Educação deixou claro o posicionamento teórico que assumiu e as críticas às bases teóricas dos PCN. A educação pública do Paraná buscou políticas diferenciadas em relação ao sistema educacional nacional e, mesmo com resistência, enfatizou a dimensão pedagógica, para que houvesse uma formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Isso mostra uma intersecção, nas ideias sobre o tipo de cidadão a ser formado, entre as DCE do Paraná e os PCN.

Apontavam-se ideais para que na escola, cujo foco é o trabalho com o conhecimento escolar, se formassem cidadãos críticos e criativos, ao mesmo tempo que adquirissem conhecimento. Esse conhecimento é específico, advindo da produção intelectual dos homens, mas serve para possibilitar também o conhecimento amplo, elaborado na ação humana coletiva, numa teia de relações sociais que geram novas reflexões e elaborações teóricas. (ARCO-VERDE, 2004, p. 2).

As DCE do Paraná tiveram como base os textos de pesquisadores de currículo no Brasil (SILVA, 2004), que traziam um balanço da conjuntura de políticas curriculares. Depois de sete anos de trabalho, é publicada a versão definitiva das DCE no site da SEED, em outubro de

2009. O documento, válido para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio da escola pública, ficou dividido em duas partes: uma geral, contendo a proposta da SEED para a educação pública paranaense, com todas as disciplinas da matriz curricular; e uma específica para o ensino de História, contendo a explicitação da proposta para a disciplina. No que diz respeito à parte geral, o documento apresenta textos que tratam dos sujeitos da educação básica, dos fundamentos teóricos, das dimensões do conhecimento e da avaliação. Ressalta-se o fato de o documento se propor a fornecer subsídios aos docentes com o objetivo de possibilitar-lhes:

[...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são fruto e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 31).

Assim, vimos por fim que, embora as DCE se apresentem como uma política curricular que visa à democratização do acesso à cidadania, assumindo o caráter emancipador da educação, sua efetivação esbarra tanto nas contradições que permeiam a educação num Estado capitalista quanto na complexidade dos agentes moldadores do currículo. (SACRISTÁN, 2000). Era necessário, por isso, mais do que boa vontade para que esse documento pudesse vir a ser realidade no contexto da escola pública paranaense.

As DCE (2008) para o ensino de História, cuja orientação teórica dialoga com a perspectiva da educação histórica e com as ideias de Jörn Rüsen, constituem sistematizações de propostas de formação de professores de História. Mesmo como produtos de políticas públicas de governos do Estado do Paraná e como material didático produzido para os professores, são documentos da cultura e elementos da cultura escolar e da escola, pertencentes a um “modo de vida” específico.

Com essa especificidade, temos o fato de que são materiais produzidos dentro do Estado, expressando as definições de políticas públicas produzidas pelos governos, isto é, pelos diferentes grupos políticos que assumem o poder em cada momento histórico. Nas políticas de governo, é possível identificar os elementos que marcam de forma mais efetiva, explícita ou não, as concepções e ações daquele grupo no poder sobre o “tipo de cidadão” a ser formado. O grupo sugere o conhecimento que considera legítimo ensinar, a forma como ele foi organizado e apresentado publicamente, assim como os pressupostos que sustentam as opções definidas. Assim, pode-se compreender diferentes configurações simbólicas sobre cidadania que os materiais ganham quando produzidos por diferentes políticas públicas educacionais.

Apesar de sua característica histórica específica, as DCE de História, por outro lado, comprometem-se com conteúdo de forma conceitual, como a cidadania, pautando-se em perspectivas atitudinais e procedimentais semelhantes ao que os PCN do ensino fundamental da mesma disciplina privilegiam. Isso indica uma abordagem sociológica dos conteúdos, que minimizaram a análise historicizada do objeto de estudo da disciplina e do pensamento crítico, apresentando pouca articulação do conceito de cidadania com a historiografia atual e com o contexto vivido pelos alunos.

Nesse aspecto, podemos situar as *Diretrizes curriculares* estaduais do Paraná na conjuntura social, política e econômica: elas legitimam as mudanças pretendidas na sociedade e constituem um marco histórico de um governo que se declarava empenhado no combate aos ideais neoliberais e colocava a educação a serviço mais do desenvolvimento econômico. Os PCN pregam uma formação de estudantes mais individual, gerando um número maior de desigualdades para as relações sociais, que se tornariam, na concepção do governo, igualitárias e justas.

Nesse sentido, as DCE paranaenses assumem aspectos fundamentais de um trabalho educativo em que a função da escola pública é um projeto de futuro que propõe para os estudantes o trabalho e uma vida digna. A ideia de cidadania permeia essa conquista e se destaca como mediadora e legítima para tal. As DCE trazem um discurso de construir uma educação cidadã que se constitua como instrumento de questionamento da sociedade, dividida injustamente em classes sociais desiguais, e de transformação social. Dessa forma, uma tendência progressista e crítica de ensino era apropriada para a educação transformadora que se pretendia instituir na contramão da educação conservadora e neoliberal instaurada nos documentos oficiais, tais como os PCN.

3.2.4 *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba

Para adentrar as discussões sobre as *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba, optamos, a princípio, por fazer uma retomada do currículo da disciplina de História, até a construção das *Diretrizes* de 2006. O setor de ensino curitibano passou a atuar de forma concreta em 1955 (CURITIBA, 1993, p. 6), num contexto no qual competia aos municípios a construção de salas de aula, pois essa era a preocupação dos administradores da época.

Buscando entender como se solidificou a disciplina de História no sistema educacional na capital paranaense, vemos que a prioridade era a expansão da rede escolar. Havia, sim, uma preocupação em melhorar as condições físicas e resolver os problemas educacionais.

(PARANÁ, 1953, p. 214 apud GEVAERD, 2003, p. 77). A ideia era administrar e construir uma identidade paranaense, o que estava relacionado àquilo que acontecia em nível nacional, quando o governo estabeleceu em seu discurso e realizou suas práticas perseguindo “a ideia do novo, do racional, da eficiência”. (BURMESTER, 1990, p. 159).

Diante do que estava proposto para o Brasil, na capital do Paraná é colocada uma experiência de ensino integradora, os Estudos Sociais. Como consequência, a aprendizagem de História ficava atrelada à Geografia. O PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (1953-1956), que Schmidt (1985, p. 210) cita, tinha como base: “estudar o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos”. O PABAE acompanhava também as mudanças curriculares do programa oficial no Estado do Paraná, tendo como objetivo:

[...] levar a criança à compreensão dos fatos e situações de vida, ajustando-a ao seu meio, integrando-se nos grupos a que vem pertencer, convivendo com os outros, resolvendo e vencendo seus problemas. (SCHMIDT, 1985, p. 211).

As orientações pedagógicas fornecidas pelo Estado – como se pode ler na tese de doutorado de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009), que tem por título *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: o caso da história do Paraná* – basearam-se na integração social: os conteúdos tanto de História como de Geografia são indicados para serem ensinados de forma integrada. A disciplina de História chamava a atenção para “aspectos históricos” e “cívicos”, numa demonstração de que a escola estava alicerçada em uma História política que se preocupava com a ideia de civismo, que as crianças deveriam desenvolver em relação à cidade e ao Estado, e numa História voltada às questões morais.

O ensino de História assumia um valor de “moralismo” e se baseava num currículo que tinha como referência os círculos concêntricos: casa, escola, bairro, cidade, estado e país, que eram as temáticas para a seleção do Tema Integrador das áreas de ensino. A partir dessas temáticas, indicavam-se os conteúdos a serem trabalhados (GEVAERD, 2003, p. 97-98), o que nos faz visualizar um ensino de História com ideia de cidadania contextualizada, a partir da demanda dos estudantes.

O primeiro documento curricular da educação da Prefeitura Municipal de Curitiba foram as *Diretrizes de ensino de 1º grau – bases legislativas*, pelas quais ficaram definidos os conteúdos e a linha metodológica a serem trabalhados, entre 1970 e 1985, respeitando a autonomia da escola, pois cabia a cada uma estabelecer “sua programação de ensino, de acordo

com sua realidade”. (GEVAERD, 2003, p. 99-100). Essas *Diretrizes*, segundo Gevaerd (2003), apontavam para um trabalho no qual o aluno iria desenvolver valores como socializar, integrar e, com liberdade, aprender.

Na perspectiva desta investigação e dentro do recorte histórico que optamos por manter, vemos que a orientação do currículo curitibano tinha como base uma educação voltada para a construção e valorização da nacionalidade e regionalidade, como identificou Gevaerd (2003). No contexto de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, a Prefeitura acompanhou o processo de mudanças no âmbito educacional, especificamente no currículo da disciplina de História.

Nos anos que se seguiram, a RME, através de debates com os professores de 5^a a 8^a série e das séries iniciais, junto com funcionários da Secretaria de Educação, construiu uma proposta curricular com novos aspectos quanto ao ensino de História. O documento teria uma concepção que indicava um resgate da História enquanto ciência, exigindo, portanto, uma nova visão de conteúdo, um novo método de ensino e um olhar crítico para os livros didáticos, bem como para a bibliografia. (CURITIBA, 1988, p. 102). Assim, Gevaerd (2003) considerou bastante significativa a mudança na proposta curricular, junto com os avanços nos meios acadêmicos, ocorridos na década de 1980, e as ocorrências posteriores nesse âmbito. Dando prosseguimento às reflexões curriculares sobre a disciplina de História, a RME, em 1992, propõe um documento cujo eixo norteador é: “a construção da vida do homem em sociedade”.

Notamos que, de modo semelhante ao que estava acontecendo nas propostas da DCE paranaense, os pressupostos teóricos das DCEM de Curitiba indicavam que a história da humanidade seria trabalhada tendo como parâmetros as categorias: Trabalho, Poder e Cultura. Mas o *Currículo básico*, na versão de 1992, era uma preocupação da SME em virtude dos conteúdos e da metodologia. Assim, nos anos de 1993 e 1994, profissionais das escolas e da Secretaria puderam debater e desenvolver soluções para questões que precisavam ser compreendidas para que fosse possível efetivar uma reorganização da proposta curricular da época. O resultado foi o *Currículo básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*. (CURITIBA, 1995).

Em 1997 iniciou-se na rede municipal de Curitiba um processo pelo qual gradativamente ocorreria a implantação do ensino em Ciclos de Aprendizagem. Nesse momento, a SME possibilitou ações que visavam subsidiar as mudanças no fazer pedagógico, através de momentos de reflexão e discussão. Representantes das escolas participaram da elaboração do documento *A escola organizada em ciclos de aprendizagem: Diretrizes*

curriculares em discussão, com o objetivo de contribuir nesse processo de construção coletiva. (CURITIBA, 1997-2000, p. 1, apud GEVAERD, 2006). Em 2006, a SME propõe uma nova reorganização curricular, que se concretiza com o documento *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba.

As *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba (2006) foram selecionadas nesta pesquisa pelo fato de serem contemporâneas à publicação de uma coleção de manuais didáticos de História a serem analisados no próximo capítulo. Tais *Diretrizes* desenvolvem uma concepção de História que toma como objeto do ensino “as formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem” (CURITIBA, 2006, p. 152), o que nos mostra uma preocupação com a sociedade, com a cultura e com os conceitos construídos a partir delas.

Tendo cultura, identidade e cidadania como eixos articuladores dos conteúdos, as *Diretrizes curriculares para a educação municipal* de Curitiba nos fizeram perceber que a ideia de cidadania é enfatizada e parte do pressuposto, assim como cultura e identidade, de que são conceitos “criados, datados, constituem-se historicamente, em meio a mudanças e permanências nos diferentes tempos e nos diferentes espaços, portanto, possuem uma história”. (SCHMIDT, 2001, p. 61 apud CURITIBA, 2006, p. 155).

Assim, no que concerne à pesquisa e à tese de Gevaerd (2009), vemos uma indicação importante sobre como a finalidade do ensino de História e a relação com a cidadania estão embasadas no currículo nacional (PCN) e estadual do Paraná (DCE). Percebemos a influência do aspecto cívico, a partir de uma narrativa voltada para o desenvolvimento do nacionalismo, e a valorização da nação brasileira ou do regionalismo, do que é local. (GEVAERD, 2009).

Nesse sentido, consideramos relevante o olhar para o ensino de História na perspectiva assumida pela RME, pois entendemos existir certa proximidade entre as DCEM de Curitiba no volume 3, da área de História, e os outros documentos já citados, cuja relação com a ideia de cidadania é investigada nesta dissertação. O último deles, os *Parâmetros*, ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos em todo o país e serviram de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras. Acreditamos ser importante localizar nos documentos oficiais do município de Curitiba os pontos de diálogo – ou não – com a proposta nacional, principalmente no que diz respeito à cidadania.

A ideia de cidadania é apresentada nos documentos da RME em Curitiba a partir do pressuposto de que as pessoas não são cidadãs só com o nascimento, mas se tornam cidadãs num processo de construção social. (CURITIBA, 2006, p. 165). Essa afirmativa é reflexiva e,

ao mesmo tempo, aponta para uma cidadania que se constrói diariamente e de maneira dinâmica:

A formação da cidadania moderna caracterizou-se pela participação dos sujeitos na luta por garantias de direitos civis, políticos e sociais. Apesar de os direitos estarem definidos constitucionalmente, existe uma distância entre esses direitos e a realidade social. Essa distância pode ser percebida: na ampliação do desemprego e subemprego; na precariedade de atendimento à saúde; na falta de oportunidade de escolarização nas diferentes instâncias educacionais; nos preconceitos, implícitos e explícitos, presentes nas relações étnicas, religiosas e de gênero. Além disso, o conceito de cidadania deve ser entendido em sua historicidade, ou seja, conceito que se constrói historicamente, apresentando mudanças e permanências em diferentes contextos históricos. Assim, ao se pensar o conceito de cidadania, devem-se buscar explicações, por exemplo, no conceito de cidadania na Grécia antiga – quem era cidadão naquele contexto histórico [...]. (CURITIBA, 2006, p. 165).

No texto, vimos um enfoque de cidadania como um conceito que se constrói historicamente e que deve permear todo o fazer pedagógico, com colocações e reflexões sobre os direitos e deveres já nas séries do Ciclo I. A partir dessa concepção, os estudantes estudam, ao longo da vida escolar, as mudanças que ocorreram com o conceito de cidadania ao historicizá-lo. Assim poderão entender que ele tem diferentes significados e em diferentes momentos e lugares é percebido de maneira distinta.

Percebemos o cuidado com a temática da cidadania, que orienta os profissionais da educação, especificamente os professores, quando o documento trata das mudanças que se apresentam no conceito de cidadania nos diferentes contextos históricos. No Ciclo II, consideram-se as mudanças em diversos momentos da História do Brasil. No Ciclo III, indica-se que os estudantes deverão conhecer a participação dos cidadãos na vida política da antiguidade. No Ciclo IV, deve-se abordar a questão da cidadania nos variados contextos históricos nacionais. Toda essa sequência daria condições para que os estudantes pudessem problematizar o que é ser cidadão no país, desde o período colonial até os dias atuais.

Concordando com a perspectiva de que a “sustentabilidade no mundo do currículo escolar está intimamente relacionada com a recepção que o currículo tem nos públicos externos” (GOODSON, 2013, p. 14), torna-se condição relevante observar as “circunstâncias históricas das forças de mudança antes de considerarmos o seu potencial progressista ou regressivo”. (GOODSON, 2013, p. 21). É relevante entender como esse documento dialoga com o cotidiano escolar, ou não, visto que, como a questão da cidadania é apresentada, há indicativos a serem considerados que podem contribuir nesta pesquisa.

Associado ao conceito articulador de cidadania, a Secretaria Municipal de Educação em Curitiba coloca a questão da identidade como outro ponto de intersecção na aprendizagem dos

conteúdos escolares da disciplina de História. Isso, em nossa análise, dá impulso à função formadora de indivíduos conscientes, para que os estudantes desenvolvam uma consciência histórica cidadã. Ademais, o conceito de identidade proposto é relacionado com um “sentimento de identidade” – “sentido de imagem de si, para si e para os outros” (CURITIBA, 2006, p. 155) –, na perspectiva da consciência histórica, que é a “forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência, que, por sua vez, antecipará a de outros”. A consciência histórica contribui para a afirmação da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que assegura o “sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo)”. (PAIS, 1999, p. 1).

A escola pública, nesta pesquisa, é pensada como um espaço capaz de ser a tônica de um novo modelo de sociedade efetivamente democrática proposto pela Constituição cidadã. No seu texto se defendeu a ideia de que o exercício pleno da cidadania seria a única forma de combater a marcante desigualdade social e econômica do nosso país e a consequente exclusão de boa parte da população na participação dos direitos e deveres. Tal concepção de cidadania seria efetivada no cotidiano de cada cidadão e cidadã, e conquistada através de lutas sociais e participação consciente dos indivíduos, pois, segundo os *Parâmetros*, “a formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar, participando. E a escola será um lugar possível para essa aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano”. (BRASIL, 1998a, p. 37).

Buscamos entender, ao analisar as DCEM de Curitiba, quanto esse documento, que deve ou deveria nortear as ações pedagógicas sobre cidadania no âmbito escolar, está conectado com as ideias de cidadania dos *Parâmetros* nacionais. Suas propostas indicam, na realidade pesquisada, a relação à qual os estudantes precisam ter acesso quanto à questão. Em um trecho inicial, o documento destaca:

[...] entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida. Esse processo deve proporcionar aos cidadãos o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. (CURITIBA, 2006, p. 4).

Essa perspectiva engloba uma ideia de cidadania ampla e complexa, aliada a comportamentos, ou seja, práticas das quais os conhecimentos historicamente situados seriam a base. O que se propõe é um olhar mais conectado do estudante para um viver cidadão no qual

o outro também é percebido e respeitado. Fomenta-se um processo nessa formação que indica uma instituição responsável por ele, quando se alega que:

[...] a escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas. (CURITIBA, 2006, p. 5).

Já que a escola é o espaço que deveria trabalhar e vivenciar saberes ligados à questão da cidadania e influenciar positivamente para a concepção dos estudantes sobre ser um cidadão, vemos que todos os ambientes escolares, mas, especificamente, o das aulas de História, deveriam contribuir no que se refere-se “à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva”. (BRASIL, 1998, p. 47).

Identificamos que os fundamentos teórico-metodológicos das *Diretrizes do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba*, área de História, têm como base a ideia de que o conhecimento histórico é “a compreensão das formações sociais e a compreensão dos sujeitos históricos” (CURITIBA, 2006, p. 151), o que, no ensino de História, está relacionado a um processo de escolarização que oportuniza ao estudante pensar em si como parte de um todo, que é a sociedade. O documento também orienta sobre a relevância de aprender historicamente conceitos próprios da ciência histórica. Essa ação pode contribuir para que os estudantes conheçam, no caso em questão, ideias de cidadania que foram se construindo ao longo da história da humanidade.

Assim, ao analisar tais documentos e os seus pressupostos teóricos e metodológicos, veremos como os estudos podem auxiliar na compreensão dos fundamentos do ensino de História e do objetivo de promover o pensamento crítico dos estudantes. Oportunizar situações de aprendizagem para que ocorra a interpretação do passado é algo que poderá ser efetivado a partir de um trabalho com documentos históricos.

Sobre a ideia de cidadania presente no documento, vimos que o objetivo não é transformar estudantes em pequenos historiadores, mas que o processo de construção do conhecimento escolar deve estar baseado em eixos articuladores de conteúdo: cultura, identidade e cidadania. O que nos chama atenção é o fato de priorizar-se a cidadania como conteúdo articulador de vários outros conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos na disciplina de História. Justificando que a ação pedagógica deve modificar-se quando mudam os

professores, os alunos, as expectativas familiares e legislações escolares (KARNAL, 2004), aponta-se uma relação distante entre a perspectiva de cidadania das legislações nacionais norteadoras dos currículos e aquela das DCEM de Curitiba.

4 MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A IDEIA DE CIDADANIA

O objetivo deste capítulo é analisar o *Manual da 5ª série* da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*, de Dora Schmidt (2006), aprovado pelo PNLD no ano de 2004 e 2008.

Inicialmente faremos uma reflexão sobre o livro didático, bem como sobre sua função social e cultural na educação. Em seguida, apresentaremos uma análise com a intenção de identificar como se manifesta a ideia de cidadania nesse manual especificamente e como essa ideia se localiza no contexto histórico vivenciado na educação brasileira a partir da *Constituição* de 1988.

4.1 REFLETINDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Muitos professores de História que conhecemos veem em sua prática cotidiana de sala de aula a relevância de usar o livro didático. Como Bittencourt (1997) enfatizou, diante dessa realidade é preciso “saber usar o livro didático”. Por isso, entendemos que é importante conhecer as características históricas que compõem esse material. O alemão Rüsen (2017), em seu texto “O livro didático ideal”, levanta essa questão, visto o significado que ele atribui ao ensino de História e à cultura política. (RÜSEN, 2017, p. 111). Assim, como elemento da cultura escolar, o livro didático de História é uma fonte que mostra pontos interessantes nesta investigação.

Pensar o livro didático é refletir sobre o que Rüsen (2007) afirma acerca do processo de inspeção que condiciona a aprovação pelo órgão responsável para creditar esse livro como portador das qualidades que ele precisa ter para ser aprovado. O Brasil é um país que faz muitos investimentos na aquisição de livros didáticos para o ensino básico, e centenas de milhões de exemplares são distribuídos gratuitamente para as escolas públicas do ensino fundamental e médio. Os números revelam um controle sobre a avaliação, aquisição e distribuição de livros para estudantes e professores. (BRASIL, 2006).

Segundo Rüsen (2017), o livro didático é considerado por historiadores um dos meios mais importantes para referenciar o conhecimento histórico e fazê-lo chegar à sociedade. Acreditamos que, para além das estatísticas, ele tem papel fundamental no ensino de História e, como tal, é necessário sabermos que:

[...] o cumprimento desta função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação) e esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de História. (RÜSEN, 2017, p. 111).

Uma vez localizada sua função de orientação cultural, o livro didático de História precisa estar comprometido com a cultura histórica e com uma aprendizagem que prioriza o desenvolvimento de um trabalho crítico que atenda às reais necessidades de estudantes. Em outras palavras, as muitas mensagens culturais e políticas contidas nos livros estariam cumprindo uma função político-social que interessa a determinados grupos da sociedade. De alguma maneira, o ensino de História direcionado pelo livro didático está relacionado a um tipo de formação, como identificado por Bittencourt (2001), que estudou as concepções pedagógicas ao longo da história da educação.

Quanto à elaboração do livro didático de História, os professores da disciplina, com mais oportunidade, poderiam contribuir nesse processo, mas sua participação é mínima (RÜSEN, 2017). Rüsen entende que, para confeccionar um livro didático que sirva de guia para a aula de História, precisamos levar em conta quatro características básicas: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática de aula. (RÜSEN, 2017, p. 115).

Oliveira (2011), refletindo sobre a produção do livro didático de História, observa:

Ter como parâmetro a forma de produção do conhecimento histórico para a produção do conhecimento histórico escolar significa vivenciar com os alunos a elaboração de problemas, o entendimento da construção da verdade científica, a relatividade do conhecimento, entre outras questões... O que está em discussão aqui não é a contraposição de um pensamento conservador a um pensamento transformador, mas, sim, o desafio para um ensino-aprendizagem de História que seja coerente com as demandas sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 528).

Quando pensamos nesse aspecto, vemos a importância de que o ensino de História, a partir do conhecimento histórico do livro didático, desenvolva ideias históricas consideradas uma demanda social. Como já identificamos em capítulos anteriores, a ideia de cidadania está associada à cultura social (MARSHALL, 1967) e é necessário que seja trabalhada na escola, principalmente diante da ausência de uma história política para jovens estudantes brasileiros. Assim, o livro didático de História constitui ferramenta capaz de possibilitar, a par do trabalho do professor, uma aprendizagem histórica. (RÜSEN, 2012).

Tratando-se de uma investigação sobre o livro didático de História, um ponto a se considerar é o que se observou em campos de investigação internacionais: Rüsen (2017) lembra

que o livro didático contribuiu grandemente para eliminar preconceitos históricos e políticos. Quando ocorre o aprendizado da História, ele se dá por meio do processo de desenvolvimento da consciência histórica. Nesse sentido, o estudante se torna capaz de desenvolver uma consciência histórica, que lhe permite organizar cronologicamente passado, presente e futuro. (RÜSEN, 2017, p. 119).

Apesar de o livro didático de História ter sido objeto de problematizações em pesquisas realizadas nas várias instâncias que produzem o conhecimento, há uma escassez de investigações que, segundo Rüsen (2017), priorizem a verdadeira função desse elemento em sala de aula. Entre as diversas buscas investigativas, uma delas reside em compreender o objetivo do livro didático, para que se possa ter nas escolas esse recurso didático e para que se faça o melhor uso dele na construção do conhecimento. Nesta pesquisa, buscamos investigar como a ideia de cidadania aparece no *Manual* da coleção *Historiar*.

Partindo das expectativas, o que podemos esperar de um livro didático de História é que atenda a uma necessidade de estudantes como material que, muitas vezes, será uma das únicas fontes às quais eles poderão ter acesso. Jörn Rüsen, ao refletir sobre isso, mostra sua preocupação com o livro didático de História, para que ele esteja em consonância com as orientações, na vida prática, dos sujeitos na sociedade, trazendo elementos que possam contribuir efetivamente com o aprendizado histórico. Concordamos com o autor quando afirma:

O livro ideal de História está no plano das ideias, está na cabeça de cada professor e não pode ser extensível a uma comunidade. O livro ideal é uma utopia. Sempre haverá divergência sobre formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens. (RÜSEN, 2017, p. 55).

Diante dessa consideração, entendemos que o livro didático de História não pode ser utilizado como fórmula perfeita para a efetivação da ação docente, ou seja, há uma série de elementos envolvidos para que haja uma mediação sistematizada pelo professor/historiador, que tem o domínio sobre os métodos e técnicas relativos à pesquisa histórica e vai aplicá-los com o objetivo de ajudar seus alunos na sala de aula. (RÜSEN, 2017).

Segundo Rüsen (2017), “As capacidades para conseguir este tipo de orientação da experiência de vida através da memória histórica podem ser sintetizadas pelo conceito de competência narrativa”. (RÜSEN, 2012, p. 113). Em linhas gerais, o LD precisa considerar as condições de compreensão e aprendizagem dos estudantes. Para o autor, o livro didático deve apresentar uma estrutura que, além de se relacionar com as expectativas dos estudantes, permita a eles reconhecer as intenções e temas propostos para discussão.

Em relação a um livro ideal e ao trabalho que o professor pode realizar com os estudantes a partir do livro didático de História, Rüsen destaca aspectos de uma aprendizagem que implicam

[...] mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, p. 51).

Nesse sentido, as questões cruciais que dizem respeito não apenas à utilização do livro, mas também às camadas de elementos que se entrecruzam e constituem o ambiente escolar, são uma preocupação nesta investigação. Isso nos ajuda a perceber as relações que vão se construindo nesse espaço cultural e as ideias que vão se disseminando socialmente sobre determinado conteúdo do livro didático de História. Por isso, pensar na escolha de um recurso didático envolve, além da sua função, a necessidade de abordar questões relacionadas aos currículos de História e à ideia de cidadania, objeto de pesquisa, já citado em capítulos anteriores.

Assim, o manual didático como artefato da cultura escolar mostra-se elemento relevante, que expressa opções e escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. Seu conteúdo e experiências numa relação com o conhecimento historicizado podem mediar discursos sobre cidadania, quando essa ideia for prioridade – com o entendimento de que o processo de escolarização nos permite compreender a interação produzida entre estudantes, professores, materiais didáticos e a apropriação do conhecimento que a escola pretende.

Nesse contexto, vemos que a análise do manual didático, como objeto e fonte de pesquisa, pode ter maior espaço e possibilitar que novas formas de leitura sejam feitas: uma investigação pode fortalecer a questão da influência cultural e política do livro didático e da época em que foi produzido, assim como do mercado editorial e do aporte teórico-metodológico desse período.

É preciso, a partir de um olhar reflexivo sobre o tema, prestar atenção àquilo que não está em manuais didáticos, pois é possível que, de maneira explícita ou implícita, eles privilegiem métodos e conteúdo. Conforme Choppin,

O livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. Essa observação não vale apenas para os livros didáticos de história ou de literatura, que imediatamente nos vêm à mente; a análise de livros didáticos de ciências mostra que estes também apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época; toda

controvérsia é deliberadamente eliminada da literatura escolar. (CHOPPIN, 2017, p. 33).

Localizando o livro didático e o seu significado para o ensino de História, encontramos *A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, um artigo publicado no Brasil em 2004 por Alain Choppin. Trata-se de uma reflexão sobre o lugar que o livro pode ter ocupado – negligenciado tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos por um tempo, tem suscitado muito interesse entre os pesquisadores nos últimos anos. (CHOPPIN, 2004). Nossas indagações e questionamentos, assim como o contexto desta pesquisa, tornam relevante situar como no Brasil os livros didáticos de História foram vistos e manifestaram suas ideias.

A necessidade de conhecer mais sobre o livro didático nos levou a investigá-lo, atentando primeiramente à própria definição de livro didático:

[...] o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Com dificuldade para definir esse objeto, no caso deste trabalho, optamos por pensar que o livro didático de História tem um papel que vai além do que está explícito em seus escritos ou que pode ser conhecido através das suas características. Na especificidade desta pesquisa, a função social e cultural do livro didático de História é uma questão a ser considerada. Como tal, percebemos

[...] o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos (textbooks) desempenharão diante das novas tecnologias educativas (teaching media). (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Com isso, entendemos que uma investigação sobre livros didáticos se mostra indispensável diante da realidade educacional que vivemos, visto que acompanhamos mudanças tecnológicas, sociais, políticas e científicas que não prescindem do livro didático. Pelo contrário, possivelmente colocarão em destaque a importância de analisar questões sobre o livro didático de História e identificar as estruturas e complexidades do objeto “livro didático” e sua multiplicidade de funções. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Enquanto investigação, concordamos com o que Batista (1999) afirma sobre a expressão *livro didático*, que é usada de modo pouco adequado, cobrindo uma gama muito variada de

objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Optamos pela nomenclatura *manual didático* nesta análise documental e, com essa percepção, consideramos que:

Estudos sobre materiais didáticos, dentre tais o manual didático, têm sido realizados a partir de uma perspectiva abrangente, pois valoriza aspectos ainda pouco analisados como os da sua materialidade, da sua produção, da sua circulação, do seu uso, de seu conteúdo, suas relações com a legislação educacional, entre outros. (CHOPPIN, 2004, p. 19).

Para muitos, o livro didático é apenas um recurso que chega às escolas públicas de todo o Brasil por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Batista (1999), porém, faz alusão ao conceito de livro didático como um impresso que apresenta o conteúdo específico das áreas do conhecimento, elaborado com o objetivo de ser utilizado no ambiente escolar.

Visto como útil, tanto para o historiador como para o professor, o livro didático de História – e suas edições escolares – foi situado por Choppin no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo. (CHOPPIN, 2004, p. 18). O primeiro gênero é o da literatura religiosa, que deu origem à literatura escolar; o segundo gênero é o da literatura didática, técnica ou profissional da instituição escola, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; por fim, o gênero de caráter moral, de recreação ou de vulgarização. O mundo escolar incorporou, nos livros didáticos, a dinâmica dessa tríade.

As questões do manual didático de História em sua concepção não se isentam de absorver características diagnósticas, pois podem indicar interesses e – por que não – ideologias a serem cultivadas ou preservadas, como seus autores e produtores objetivam. Concordamos com a ideia de que os manuais didáticos de História apresentam:

[...] diferentes respostas, segundo o lugar, a época e, até mesmo, a sensibilidade dos pesquisadores ou do ambiente político, religioso ou cultural em que trabalham. É de se destacar ainda que os livros escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções: o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Diante de tais afirmações, o contexto histórico, social e político no qual o manual didático de História é produzido dá indícios sobre determinados lugares e tempos, assim como assume perspectivas funcionais, tornando-se possível identificar, através de uma análise como a que se pretende nesta pesquisa, pontos desvendáveis sobre o livro didático, objeto da próxima subseção.

Concordamos com Choppin (2004) quando lembra que o manual didático de História não é o único recurso que faz parte da formação de estudantes, pois existem, de forma efetiva ou não, no interior do universo escolar, instrumentos de ensino-aprendizagem que se

estabelecem com relações de concorrência ou de complementaridade e influem necessariamente em suas funções e usos. A contribuição de um manual para a aprendizagem histórica não se dará de maneira independente, pois ele se torna um elemento constitutivo de um conjunto de agentes envolvidos.

Como elemento da cultura escolar, a produção de um livro didático é uma das etapas que marca, desde o início, a concepção que o autor pretende desenvolver. Por isso, como característico do campo empírico, bem como dos procedimentos utilizados, desenvolvemos um estudo exploratório de um volume da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*, buscando algumas dimensões históricas e institucionais relacionadas às formas como se estabeleceu o processo seletivo do PNLD e a aprovação do manual eleito nesta pesquisa. Portanto, concordamos com a seguinte consideração:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas. (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Diante disso, podemos afirmar que o *Manual didático de História* e sua complexa rede de produção tem aspectos extremamente oportunos, com abordagens que permitem situá-lo nas duas categorias de pesquisa sobre manuais didáticos reconhecidas por Choppin:

[...] 1.um documento histórico igual a qualquer outro, analisa os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); 2.um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido e avaliado em um determinado contexto. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

No primeiro tipo se enquadra um livro didático de História cujo autor trata a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina ou, ainda, de como a literatura escolar já foi apresentada por meio de uma mídia particular. Além disso, o historiador recorre apenas a uma das fontes. O segundo tipo aponta para um historiador que, independentemente dos conteúdos do livro didático de História, atenta para onde esse livro será vendido e

distribuído. Nossa pesquisa, a partir de Choppin (2004), abrange, ainda que em proporções variáveis, as duas categorias, mas destacamos, nessa perspectiva, a exposição da ideia de cidadania do *Manual da 5ª série* da coleção *Historiar*.

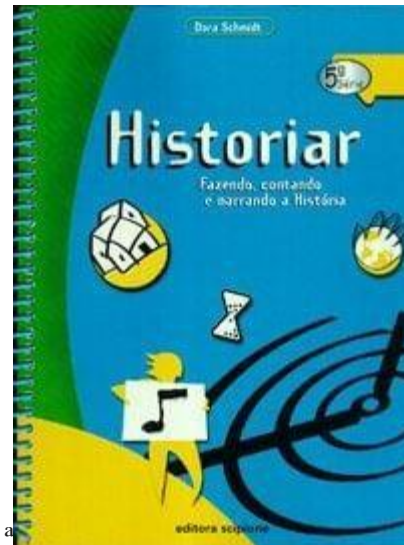
De maneira geral, como afirma Choppin (2004), embora um livro didático expresse o caráter nacional da literatura escolar e em sua organização busque dar suporte aos objetivos da formação de jovens estudantes, os conteúdos e os métodos de ensino são revestidos de produtos editoriais que, importados ou não, passam a ser produzidos no próprio local. Mesmo assim, o livro escolar tornou-se símbolo da soberania nacional no século XIX. Talvez um dos motivos que faz do livro didático de História um ponto de referência do diálogo entre autores do acervo histórico que produzem e o contexto cultural no qual estão inseridos segundo uma perspectiva ideológica ou sociológica é que, quase sempre, trazem respostas ou ao menos esclarecimentos para as questões que a sociedade contemporânea se coloca.

Nesse sentido, entendemos que, ao analisar um manual, podemos identificar a perspectiva do ensino de História e esclarecer questões pertinentes a esta investigação. No caso do *Manual didático da 5ª série* da coleção *Historiar*, da Editora Scipione, de Dora Schmidt, é relevante, primeiro, pelas respostas e esclarecimentos quanto às vinculações metodológicas que despertam o nosso interesse investigativo. Em segundo lugar, entendemos que, como elemento da cultura escolar e instrumento pedagógico, apresenta técnicas e exercícios que privilegiam a ideia de cidadania. Por último, é um manual que propicia o diálogo, reflexões, produção e difusão de conhecimentos historicizados – de fato, coloca a aprendizagem da ideia de cidadania como um desafio permanente de quem faz, aprende, ensina e transforma a história.

4.2 *Manual didático da 5ª série* da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História: uma análise das ideias defendidas e assumidas*

A coleção de manuais didáticos *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*, anos finais do ensino fundamental, de Dora Schmidt, foi publicada pela Editora Scipione no ano de 2007 e conta com quatro volumes de 5ª a 8ª série. No título, um verbo que significa *fazer e contar a história*. (FIGURA 1).

FIGURA 1 CAPA DO MANUAL DA 5ª SÉRIE



FONTE: site da Livraria Saraiva (2020)

Na capa do *Manual*, vemos também o gerúndio dos verbos: “fazendo, contando e narrando”, nomes dados à coleção que se propõe a nos mostrar que *historiar* é perceber que as experiências do fazer “hoje” são parte da história dos jovens estudantes, dando-nos a ideia de que eles são parte da história. Esse ponto destaca a questão de um ensino de História em que intencionalmente o leitor pode se observar como sujeito histórico.

É importante citar que, por duas vezes consecutivas, a referida coleção foi aprovada pelo PNLD e que o *Guia de livros didáticos – área de História*, da 5ª a 8ª série, de 2005 e de 2008, ao fazer uma resenha sobre as obras aprovadas pelo PNLD, aponta as características gerais das coleções e os pontos considerados positivos e negativos no processo de avaliação. Com o objetivo de “verificar as múltiplas possibilidades didáticas e limitações” (BRASIL, 2005, p. 5), especialistas elaboram pareceres sobre os livros das coleções e, quando cabe, destacam possíveis desacordos em conceitos ou inadequações das propostas das obras contempladas no programa.

Quanto ao parecer, ou seja, a opinião dos especialistas que analisaram a coleção aprovada pelo PNLD, o *Guia do livro didático* de 2005 e de 2008 expressa aspectos relevantes sobre a coleção *Historiar*. Notamos que, em ambos os momentos da aprovação (2005, 2008), há uma apresentação que enfatiza a organização por temáticas voltadas para a juventude e cidadania e um rompimento com a lógica do ensino tradicional da História. O texto sugere que a coleção faz uma abordagem rica sobre os direitos humanos e o ser cidadão, pois analisa de forma positiva a construção da cidadania. (BRASIL, 2005, p. 95).

Nesse sentido, reforça-se que na coleção *Historiar* há um diálogo amplo e contundente sobre a abordagem de cidadania histórica e participativa construída com o envolvimento dos

estudantes, o que coloca a questão como pertinente na coleção. O texto do *Guia do livro didático* de 2008 afirma:

A pluralidade dos temas abordados no decorrer da coleção contribui para que estudos históricos potencializem o ideal da construção coletiva de sociedades democráticas. A historicidade das experiências sociais é discutida nos estudos temáticos na perspectiva de valorização dos sujeitos envolvidos, dos embates ocorridos entre diferentes grupos do passado e que acabam promovendo a difusão de ideias de liberdade, conscientização política e efetiva ampliação dos direitos humanos. (BRASIL, 2008, p. 43).

O texto mostra a cidadania como produto de um sistema democrático e de uma sociedade que valoriza a ideia de fazer parte dessa promoção cidadã, uma das características do *Manual didático* da coleção *Historiar*. Isso nos remete aos pressupostos que nortearam os PCN quanto à prática da ideia de cidadania como participação política.

O *Guia do livro didático de História*, publicado em 2005 (5ª a 8ª série), foi um documento utilizado para que os professores pudessem conhecer as características do livro didático de História a ser selecionado. Mesmo não concordando que seus critérios e avaliações sejam suficientes para definir uma coleção de manuais didáticos como ideal, consideramos, com Rösen (2010), que a existência destes

[...] está no plano das ideias, está na cabeça de cada professor e não pode ser extensível a uma comunidade. O livro ideal (útil para todos) é uma utopia. Sempre haverá divergência sobre formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens, etc., que devam compor o manual escolar. Mas é certo também que um consenso temporário sobre a configuração mínima dos manuais poderia reinar entre os mestres para que a universalização do livro esteja garantida pelo Estado. (RÜSEN, 2010, p. 112).

Nesse contexto, não escolhemos analisar os manuais da coleção *Historiar* por acharmos que ela seja melhor do que outras, mas por percebermos que ela expressa a cidadania como a base de seu discurso e até mesmo das temáticas abordadas. Ela sugere características que dialogam com as problemáticas desta investigação e por isso reconhecemos o potencial desse instrumento didático.

Quanto a sua organização, os manuais que compõem a coleção têm um sumário cuja divisão está organizada em capítulos; estes, por sua vez, se subdividem em unidades, conforme apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 1 – MANUAIS DA COLEÇÃO *HISTORIAM* E SUMÁRIOS

<p>MANUAL DA 5ª SÉRIE</p>	<p>Capítulo 1 - Os jovens vivem e fazem a História</p> <p>Capítulo 2 – Os jovens e a História da cidadania</p>	<p>Unidade 1: O que é ser jovem?</p> <p>Unidade 2: Cada jovem tem a sua história</p> <p>Unidade 3: Viver como jovem</p> <p>Unidade 1: O que é ser cidadão</p> <p>Unidade 2: História dos direitos humanos e do cidadão</p> <p>Unidade 3: História da cidadania no Brasil</p>
<p>MANUAL DA 6ª SÉRIE</p>	<p>Capítulo 1 – Tornar-se cidadão</p> <p>Capítulo 2 – Viver como cidadão</p>	<p>Unidade 1: O jovem, o trabalho e a cidadania</p> <p>Unidade 2: O jovem, a família e a cidadania</p> <p>Unidade 3: O jovem, a educação e a cidadania</p> <p>Unidade 1: Jovens, participação política e cidadania</p> <p>Unidade 2: Jovens, consumo, cotidiano e cidadania</p> <p>Unidade 3: Jovens, cultura e cidadania</p>
<p>MANUAL DA 7ª SÉRIE</p>	<p>Capítulo 1 – A relação humanidade-natureza e o direito à natureza preservada</p> <p>Capítulo 2 – O mundo do trabalho e o direito ao trabalho</p>	<p>Unidade 1: História das relações da humanidade com a natureza</p> <p>Unidade 2: História das relações da humanidade com a ciência</p> <p>Unidade 3: História das transformações do conhecimento científico</p> <p>Unidade 1: O mundo do trabalho e o direito ao trabalho</p> <p>Unidade 2: Trabalho e a vida em sociedade</p> <p>Unidade 3: Histórias do trabalho e da produção industrial</p>

	<p>Capítulo 3 - A cultura e o direito aos bens da humanidade</p> <p>Capítulo 4 – A informação e o direito aos saberes</p>	<p>Unidade 4: História das transformações do trabalho na sociedade contemporânea</p> <p>Unidade 1: História da cultura e dos bens culturais da humanidade</p> <p>Unidade 2: História das manifestações culturais em diferentes sociedades</p> <p>Unidade 3: História da cultura na sociedade moderna</p> <p>Unidade 4: Cultura e modo de vida</p> <p>Unidade 1: História da informação e dos saberes</p> <p>Unidade 2: História das relações entre conhecimento e poder</p> <p>Unidade 3: História da comunicação e da formação da opinião pública</p> <p>Unidade 4: História das transformações dos meios de comunicação</p>
<p>MANUAL DA 8ª SÉRIE</p>	<p>Capítulo 1 – Os novos expansionismos e o direito ao autodesenvolvimento dos povos</p> <p>Capítulo 2 – As guerras e o direito à paz</p>	<p>Unidade 1: História das formas de colonialismo</p> <p>Unidade 2: História dos imperialismos</p> <p>Unidade 3: História da globalização</p> <p>Unidade 4: História da exploração espacial</p> <p>Unidade 1: História de guerras de conquistas</p> <p>Unidade 2: História das guerras mundiais</p> <p>Unidade 3: História de lutas revolucionárias</p> <p>Unidade 4: História de guerras contemporâneas</p>

	<p>Capítulo 3 – Os excluídos e o direito à vida solidária</p>	<p>Unidade 1: História de formas de exclusão Unidade 2: História da exclusão na sociedade contemporânea Unidade 3: História da exclusão da mulher Unidade 4: História dos cotidianos de exclusão</p>
	<p>Capítulo 4 – Vida cotidiana e o direito à felicidade</p>	<p>Unidade 1: História das relações entre a humanidade e a satisfação das necessidades Unidade 2: História da relação entre a vida urbana e a satisfação das necessidades Unidade 3: História do direito à vida privada e à felicidade Unidade 4: História das relações de amor e amizade</p>

FONTE: A autora (2020)

Notamos no quadro que os quatro manuais (5^a, 6^a, 7^a e 8^a série) apresentam, no sumário, temáticas que mostram um ensino de História comprometido com a construção da ideia de cidadania. Como o *Manual da 5^a série* inaugura a coleção *Historiar*, vemos, especialmente, que os seus dois eixos centrais são os jovens e a cidadania. Neste trabalho, no entanto, voltamos nosso olhar para o segundo eixo.

Em uma abordagem voltada para a cultura escolar e a prática educativa alinhada à função social da escola, o *Manual* em questão aponta, para o estudo da História, uma reflexão simultânea sobre os problemas do presente, em busca de contribuir com a concepção de cidadania de jovens participantes do seu mundo e do seu tempo. Nesse aspecto, não há um distanciamento da ideia de cidadania assumida nas DCE paranaenses, já que estas situam o ser cidadão como um projeto de formação do ensino de História, a partir do acesso ao saber.

Assumindo conceitos diferenciados, o *Manual* do professor da 5^a série tem um tópico intitulado “Assessoria Pedagógica”, que, mesmo não sendo objeto desta análise, é o material destinado ao professor, elaborado com o apoio da Professora Tânia Maria Braga. Nele, há propostas que fundamentam toda a coleção *Historiar* e sugerem um ensino de História com

uma estruturação temática, tomando o jovem como eixo articulador e protagonista da história e a cidadania como categoria explicativa e como conceito fundamental a ser desenvolvido. (SCHMIDT, 2007).

O objetivo de desenvolver historicamente o conceito de cidadania, como preocupação do manual analisado, é um aspecto metodológico que, tratado com uma articulação necessária, está apresentado também nos textos das *Diretrizes* da rede pública estadual do Paraná. A partir dos conteúdos considerados estruturantes, indica-se um ensino histórico organizado por meio de uma fundamentação na historiografia e da problematização dos conteúdos. (PARANÁ, 2008).

Verificando principalmente a estrutura dos conteúdos, os encaminhamentos e propostas de atividades, assim como as questões metodológicas, percebemos que a autora sistematizou os conteúdos necessários à compreensão de determinadas temáticas. Como é colocado no *Manual da 5ª série*:

[...] a preocupação com a convergência entre História e os interesses dos jovens articula-se, também, com a necessidade de um acordo entre o sentido dado ao ensino - as temáticas históricas tendo o jovem como eixo articulador e a cidadania - e apropriação dos conteúdos históricos. (SCHMIDT, 2007, p. 8).

Com isso, evidencia-se que os conteúdos do *Manual* estão apoiados em uma organização que prioriza não o conteúdo em si mesmo, mas a compreensão de determinadas ideias e conceitos presentes nas atividades humanas, de modo a explicitá-las como sendo processuais e históricas. Espera-se que os conteúdos e atividades contribuam para os jovens elaborarem uma memória social e se perceberem como capazes de produzir e viver a História.

O *Manual da 5ª série* se organiza em ícones que sinalizam os textos e atividades ao longo de cada unidade. Por meio dos ícones a autora enfatiza a temática a ser trabalhada e busca enriquecer o momento de discussão com as experiências que levam os estudantes a refletirem acerca do seu modo de vida.

Com base no conteúdo dos ícones, atividades propostas e objetivos dos encaminhamentos observados e projetados, incluímos no quadro a seguir conteúdos históricos sobre a ideia de cidadania que consideramos relevantes para este trabalho:

QUADRO 2- ÍCONES E ATIVIDADES DO *MANUAL DA 5ª SÉRIE*

Conteúdos históricos sobre a ideia de CIDADANIA observados em ícones selecionados	*Ícone 1: “Registrando a história de sociedades antigas”: localiza os contextos históricos em que a ideia de cidadania se desenvolveu. (p. 109) *Ícone 2: “Registrando a sua história”: remete o leitor ao seu próprio passado/presente e à sua efetiva
--	--

	<p>participação como sujeito histórico. (p. 14)</p> <p>*Ícone 3: “Registrando outras histórias”: mostra semelhanças e divergências entre passados de diferentes cidadãos. (p. 16)</p> <p>*Ícone 4: A História dos documentos escritos articula o uso de documentos na concepção da cidadania. (p. 116)</p>
<p>Atividades que articulam a ideia de CIDADANIA</p>	<p>*Leitura e debate dos artigos 227 e 228 da <i>Constituição</i> de 1988 – proposta que promove o conhecimento da lei maior do país e mostra os jovens como seres com direitos a serem zelados. (p. 22)</p> <p>* Organizar cronologicamente a história da construção moderna da ideia de cidadão. (p. 137)</p> <p>* Pesquisa sobre avanços e recuos da cidadania no Brasil: 1930 a 1992. (p. 205)</p> <p>* Identificar a ideia de cidadania na música <i>É</i>, de Gonzaguinha, e verificar relações entre a música e o Brasil na década de 1980. (p. 124)</p>

FONTE: A autora (2020)

Na análise das atividades do *Manual* em questão, verificamos que, a partir da temporalidade histórica, da interpretação e da visão da autora Dora Schmidt (2005) sobre a história na legislação, há uma exposição do conceito de Constituição Federal e do que esse documento histórico estabelece e representa para a sociedade. Propondo o trabalho diretamente com as fontes históricas, a coleção identifica a construção social do conhecimento dos direitos assegurados à criança e ao adolescente e os aspectos que destacam a compreensão do que são direitos sociais e civis, configurando uma necessidade para o exercício da cidadania, como afirma Marshall (1967).

Notamos que, por meio dos ícones, a autora pretendeu indicar a temática a ser tratada e, ao mesmo tempo, enriquecer o momento de discussão com as experiências de cada tema, conectando os estudantes aos modos de vida e vivências. Em nosso entendimento, tal encaminhamento dialoga com as proposições de Rüsen (2010) quando este ressalta que um bom livro didático precisa ter um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula. No caso do *Manual* da coleção *Historiar*, tal organização dá clareza ao leitor a respeito do que trata cada ícone.

Nos conteúdos e atividades analisados, vimos que, a partir do uso de diferentes fontes e documentos históricos (músicas, pintura, textos escritos, entre outros), são construídas propostas de leitura, exercícios e questões sobre o que pensam as diferentes sociedades acerca do que é ser jovem. A autora recorre a uma categoria histórica, “jovens”, para que os estudantes possam situar suas experiências em relação às de “outros jovens” do presente e do passado e, ao mesmo tempo, compreender-se como protagonistas da sua própria história e da história da humanidade.

É notório que, ao destacar os diversos modos de vida dos diferentes tipos de jovens, se mostre que, pelo seu comportamento, eles vivenciaram momentos históricos diversos. Com base em fontes históricas, eles poderiam refletir sobre o cotidiano de jovens indígenas, jovens trabalhadores, sobre a cultura dos jovens dos anos 60, entre outras propostas. Essa preocupação com os aspectos culturais identifica-se com uma aprendizagem histórica não linear, que concebe os leitores como sujeitos com capacidade de pensar e agir a partir das temáticas que enfatizam a diversidade cultural de diferentes épocas.

Outra marca do que se propõe no *Manual* da 5ª série são exercícios reflexivos que visam instigar os estudantes a pensarem sobre quem são, de onde vieram e como estão vivendo. Fica evidenciada a preocupação em fazer o leitor buscar tais respostas na sua consciência. Segundo Audigier (2005), a ideia de consciência é marcada nas maneiras pelas quais os estudantes, e toda pessoa, constroem o mundo que habitam e contribuem para essa construção. Os manuais tendem a proporcionar aos estudantes a reflexão de como veem a história e enxergam a sua juventude, incentivando-os a investigar a percepção de pares sobre si, como vemos no trecho a seguir:

A ideia que as pessoas têm do que é ser jovem também varia de uma época para outra... A juventude é, assim, uma construção social porque cada sociedade constrói suas próprias ideias sobre o que é ser jovem, conforme seus costumes, crenças e valores. (SCHMIDT, 2007, p. 11).

O *Manual* prioriza, na abordagem de conteúdo, explicações históricas que propõem a autonomia e o engajamento dos estudantes com ideias formativas e informativas. É inegável que se objetiva uma formação crítica em relação à ideia de cidadania, além da elaboração de problemáticas para esses estudantes pensarem a temática e colaborarem na direção de se conscientizarem sobre sua própria história. Coloca-se aqui, nesse aspecto, uma conexão com o que pontuam os PCN sobre a formação cidadã de estudantes, ao engajar o sujeito histórico e possibilitar o protagonismo do leitor.

Tal aspecto favorece a construção de um conhecimento histórico ampliado sobre a ideia de cidadania, com maior possibilidade de expandir o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos em que a cidadania se estabeleceu. Como no *Manual da 5ª série*, percebemos nas DCE-PR a importância dada ao estudo de histórias locais e à administração e gestão do território em que os estudantes vivem, ou seja, a percepção de que a ideia de cidadania tem relação com os direitos sociais e políticos. (PARANÁ, 2008, p. 72).

Nesse contexto, Dora Schmidt (2007) nos mostra que o *Manual* dialoga com um ensino que se compromete com a possibilidade de os estudantes se situarem, individual e coletivamente, em relação ao passado e ao futuro. É um ensino pertinente para o conhecimento histórico, pois as sucessivas gerações precisam ter as gerações anteriores como referência para construir identidades pessoais e coletivas.

No decorrer da análise do *Manual*, vemos, nos três objetivos do ensino de História que destacamos, a busca de interpretar qual a percepção dos historiadores sobre a vida dos jovens e a multiplicidade de perspectivas que apresentam. Para tal, o texto recorre a fontes históricas diversificadas, com a preocupação de provocar o leitor sobre a sua própria condição, de ser jovem, e sobre o passado dos seus pais. (SCHMIDT, 2005).

QUADRO 3 – ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	OBJETIVOS HISTÓRICOS
<p>Propondo leituras de reportagens e organização de roteiros de entrevistas entre seus pares; vendo a juventude como categoria social que tem uma representação sociocultural simbólica gerada para dar significado a atitudes e comportamentos de indivíduos. (p. 47) Comentário: A relação dos conceitos trabalhados pode desenvolver a empatia histórica, ou seja, a aproximação dos estudantes com os conceitos de representação, criação simbólica e faixa etária. Além disso, pode trabalhar a função social da história para a formação da identidade cidadã.</p>	<p>*Manejar quantidades crescentes de informações históricas, aprendendo a selecionar conhecimentos, descobrir relações entre eles e elaborar descrições gerais dos acontecimentos históricos. (p. 9)</p> <p>*Demonstrar capacidade de seleção, sabendo discriminar as informações necessárias à explicitação e explicação das temáticas abordadas; concentrar-se em questões significativas e que dizem respeito aos Direitos Humanos e à cidadania. (p. 9)</p>
<p>Utilizando fontes históricas (texto de historiadores) que enfatizam os</p>	<p>*Compreender a História em seu contexto, aprendendo a explicar questões históricas</p>

<p>comportamentos e modos de vida dos jovens e as transformações que ocorreram na sociedade de maneira significativa, Schmidt reforça a construção histórica da juventude e o processo de escolarização. Instiga a percepção do estudante quanto ao que ocorre no início do século XIX, mostrando a relevância da formação básica para o cidadão. Segundo Schmidt (2001), é ao estudar, ler, aprender, compreender o meio ambiente social e político que as crianças, ao ingressarem no ensino fundamental, vão ter dignidade. (p. 73)</p> <p>Com dados e arquivos visuais do ensino brasileiro encontrados especificamente em Belo Horizonte, em 1973, e no Estado do Amazonas, em 1964, o <i>Manual</i> mostra crianças em sala de aula estudando e em contrapartida retrata um problema que países como o Brasil enfrenta, como o dos jovens que formam gangues urbanas. (p. 43)</p> <p>Comentário: Esboça a questão do trabalho infantil, em que crianças e jovens trabalham para a sobrevivência de suas famílias, realidade que não condiz com os direitos propostos na <i>Constituição</i> de 1988. Reitera-se quanto a questão da cidadania é uma realidade distante para muitos brasileiros.</p>	<p>e mostrando uma consciência detalhada da ideia de mudança. (p. 9)</p> <p>*Adquirir e avaliar a informação histórica, reconhecendo o valor dos documentos históricos, sabendo analisá-los e construindo interpretações a partir deles. (p. 9)</p> <p>*Compreender pontos de vista e interpretações históricas, demonstrando que sabe relacionar diferentes interpretações históricas com a fonte utilizada para construí-las.</p>
---	---

FONTE: A pesquisadora (2020)

A metodologia empregada no *Manual da 5ª série* da coleção *Historiar* faz uso de meios que possibilitam aos estudantes pesquisar sobre a própria história, com a devida orientação, a partir dos arquivos consultados, bem como das informações selecionadas e discutidas, constituindo um subsídio para a aprendizagem histórica. Com isso, os estudantes terão condições de construir narrativas das histórias coletadas e questões levantadas sobre a identidade local dos jovens, além de pensar sobre a formação da própria identidade social e da cultura histórica na qual estão inseridos.

O *Manual*, por meio de reportagens, divulga os dados que põem em questão os jovens e a vida em sociedade, com o objetivo de levar o estudante a vivenciar a experiência de um jornalista, colocando-se no lugar de um repórter e pensando sobre a temática. Também trata da

história social da criança, a partir do autor Philippe Ariès, buscando resgatar o surgimento dos colégios e como os jovens passaram a ser chamados de estudantes. A construção histórica do “educar jovens” traz o conceito de “juventude” e “adolescência”. Esse exercício os faz perceber sobre seus pares no passado e as transformações ocorridas na vida escolar dos jovens com o tempo.

Observamos que Schmidt (2007) utiliza-se de documentos jornalísticos para a leitura e interpretação, assim como de fontes documentais. Identificamos no texto um compromisso com o multiculturalismo e com a diversidade dos povos, que são os nativos do solo brasileiro. Como uma ferramenta de aprendizagem histórica que visa o uso de tecnologias de informação ricas e eficientes para o ensino da História, sugere que os estudantes aprendam a usar fontes alocadas na web, como os sites indicados pelo *Manual* sobre os direitos da criança e do adolescente. (SCHMIDT, 2007, p. 45).

É perceptível que, ao instigar o leitor com suas propostas, a autora está problematizando a ideia de cidadania dentro do contexto histórico, o que significa:

em primeiro lugar partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o passado e o presente, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 52).

Com a leitura e interpretação do que está exposto, entre os quais documentos, fotos, cartas, lembranças, o *Manual* da coleção *Historiar* propõe recuperar a história pessoal dos jovens. Vemos que há um incentivo aos estudantes para fazerem perguntas aos documentos encontrados e escreverem com o objetivo de conectá-los aos seus próprios mundos (família, escola, amigos, comunidades locais, etc.). A metodologia aponta para o que Bittencourt (2007) afirma sobre uma característica que faz um livro didático ser bom: é ter na publicação recursos possíveis para os estudantes trabalharem com fontes primárias de pesquisa, sugerir idas a campo, fazer experimentos. Resumindo: o bom livro didático seria aquele usado por um bom professor. (BITTENCOURT, 2007).

Vemos que é possível pensar que o uso do livro didático está relacionado às funções que ele pode desenvolver. Alain Choppin (2017) coloca que, entre as funções do livro didático, estão as três a seguir:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. Função

instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2017, p. 553).

Quanto às funções citadas, ao relacioná-las à observação dos dados analisados, identificamos que o *Manual da 5ª série* da coleção *Historiar* não possui a função referencial, nem a função instrumental, muito menos a função ideológica e cultural apresentada por Choppin (2017), visto que, apesar de ter pontos de intersecção com os programas curriculares referenciados, não se preocupa em ser uma fiel tradução deles nem prioriza exercícios ou atividades para a memorização dos conhecimentos e/ou a aquisição de competências. Mesmo tendo em vista vetores como os da cultura e da construção da identidade, não as associa a uma visão reducionista, mas critica a doutrinação ideológica.

O que notamos é que pontos observados na função documental, como descreve Choppin (2017), têm características que encontramos no *Manual da 5ª série* da coleção *Historiar*, como se pode ler na descrição a seguir:

Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2017, p. 553).

Nesse contexto, tendo o *Manual* como documento em análise desta investigação, foi perceptível uma diversidade de leituras, conforme citado anteriormente, que objetivam a conquista da autonomia reflexiva, a inserção social, a aprendizagem que reforça a educação para a cidadania. Com relação à aprendizagem histórica, são abordados temas ligados à atualidade ou a um contexto nacional particular, chamando a atenção dos estudantes para a realidade cultural na qual estão inseridos.

Como verificado nas reflexões apresentadas no *Manual*, a ideia de cidadania está circunscrita a um referencial teórico específico: a autora faz inter-relações com o ensino e a

aprendizagem histórica, em confronto com as propostas nacionais curriculares citadas no Capítulo 2 desta pesquisa, em que predominam aspectos multifacetados de concepções historiográficas que enfatizam a questão da cidadania no currículo por competências, e determinadas atitudes de natureza psicológica e pedagógica. O conteúdo específico da História se mostra numa perspectiva teórica da aprendizagem que se ancora nos fundamentos da psicologia construtivista. (SCHMIDT, 2014).

Diante desse aspecto, o *Manual* alinha-se com as *Diretrizes* estaduais paranaenses quando defendem a abordagem da ideia de cidadania e sua significância histórica, ao enfaticamente colocarem a necessidade de superar a visão de que sujeitos históricos locais ou nacionais seriam menos importantes do que os mundiais. (PARANÁ, 2008). Nessa perspectiva, em ambas as fontes históricas desta pesquisa notamos a inserção de uma ideia de cidadania como direito social, o que permite o exercício da empatia do leitor com o objeto de estudo.

Com isso, os indícios mostram que a ideia de cidadania do *Manual da 5ª série* da coleção se expressa de forma diferenciada, sem o aspecto didatizado, e sim historicizado, pois não se busca desenvolver nos estudantes habilidades de cidadão, objetivo central dos PCN e das *Diretrizes* analisadas, mas formar para a cidadania. Assim, concordamos:

[...] que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2017, p. 557).

Compreendemos com essa citação que, de forma explícita ou implícita, o *Manual didático de História* pode exercer esse papel, que representa a função de documentar historicamente um fato ou momento. O *Manual* nos mostra como, no período de sua edição, a cultura histórica e a cultura escolar apresentavam a preocupação com a ideia de cidadania. Como observamos em capítulos anteriores, identificamos que, como resultado da cultura histórica, ou seja, da produção que materializou esse período, o *Manual* em análise pôde de modo particular dar um sentido de rememoração do artefato escolar destacado nesta pesquisa.

Nesse caso, buscamos não fazer uma análise de características pedagógicas ou do conteúdo ideológico e cultural do *Manual* da coleção *Historiar*, mas através da construção de uma análise documental, entendemos que, sem pretender esgotar o assunto sobre o manual em análise, compreendermos a ideia de cidadania nele manifesta. Sem negligenciar as características “formais” dos livros didáticos, é preciso levar em conta:

[...] elementos, até mais reveladores das intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores, como as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, o índice ou, simplesmente, o próprio título dos livros mereceria ser estudado com mais cuidado. (CHOPPIN, 2017, p. 538).

A organização interna dos manuais didáticos e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos e unidades, assim como suas variações, além da distribuição e da disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página, são objetos, para nossa perspectiva histórica, específicos e parte de um discurso didático específico. Sabemos ser impossível fazer uma análise completa, como afirma o autor alemão, e não foi esse nosso objetivo. (RÜSEN, 2010, p. 111). Vimos que, por meio da análise dos conteúdos, dos encaminhamentos teórico-metodológicos e das atividades presentes no *Manual da 5ª série*, foi possível identificar pontos fundamentais da produção e objetivos da coleção. O ensino e aprendizagem em História manifestam concordâncias e problemáticas que embasaram e enriqueceram esta pesquisa.

Como elemento investigativo desta pesquisa, a proposta de uma formação para a cidadania no *Manual* em análise, assim como nos documentos curriculares nacionais brasileiro, estadual do Paraná e municipal de Curitiba, alinha-se quanto à valorização da percepção de ser cidadão mediante a participação política – não para legitimar somente a responsabilidade do ensino de História, mesmo sendo urgente a constituição de *um saber* histórico que colabore na construção mais elaborada da ideia de cidadania.

Ao compreender como o *Manual da 5ª série* foi organizado e ao observá-lo na condução da aplicação da ideia de cidadania, a autora atribui a partir da História um sentido que possibilita ao leitor pensá-la de forma mais autônoma e ampla. E é isso que o distancia do que é proposto nos PCN quanto à clássica ideia de que a cidadania é um conteúdo, sem considerar fatores decisivos para uma aprendizagem histórica, que efetivamente não está enquadrada pelo sistema escolar.

O que percebemos é que há contribuições da autora Dora Schmidt quanto à ideia da cidadania que se fundamentam no aspecto social do ensino de História e estão além da identidade das pessoas como portadoras de direitos (sociais, políticos e civis), como é visto nas DCE paranaenses. Essa visão ultrapassa a questão do civismo e dos temas que acompanharam as mudanças historiográficas do seu tempo, já que o lugar da cidadania é na História e nos processos da cultura da sociedade em geral.

Refletindo sobre o *Manual didático* da coleção *Historiar*, reconhecemos que ele é um instrumento teórico relevante para nosso tempo. Mais de uma década após sua edição, foi possível perceber a ideia de empatia histórica em sua representação de cidadania, o que expressa demanda da cultura escolar ainda hoje, indispensável para a aprendizagem histórica. Nesse caso, vemos uma relação próxima ao que as DCEM de Curitiba afirmam sobre a compreensão da cidadania.

A análise permitiu perceber que a influência de um artefato da cultura escolar, como o *Manual didático de História* da coleção *Historiar*, assimilou influências e ao mesmo tempo apontou necessidades e preocupações sobre a ideia de cidadania pertinentes ao nosso tempo. Os documentos curriculares (PCN, DCE-PR e DCEM-Curitiba), no que tange à ideia de cidadania, dialogaram sobre situar pessoas como cidadãs, mas consideraram implicações diferentes quanto aos aspectos históricos que tensionaram a conquista da cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho, com base na ideia de cidadania disseminada no contexto histórico e educacional brasileiro desde 1988, são pertinentes e relevantes diante do que temos vivenciado nos últimos anos. Há mais de duas décadas, as mudanças, desde a *Constituição* federal de 1988, nas propostas curriculares, com os PCN (1998), as DCEM (2006) e as DCE (2008), foram carregadas de uma retórica política e da percepção de ser cidadão a partir dos ideais neoliberais capitalistas.

Na história da ideia de cidadania está o que entendi como o alicerce das tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e pela unidade nacional. Essa ideia, no Brasil, teve como base a exclusão social desde o período colonial, indicando um território propício para o civismo, práticas e rituais, como festas e eventos comemorativos, além de celebrações de culto aos símbolos da pátria. (BRASIL, 1998).

Observei que, na realidade brasileira, com o passar do tempo acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e a tentativa de controle sobre o ensino, especialmente o ensino de História. Ademais, com algumas mudanças políticas e sociais no processo de redemocratização dos anos de 1980, passaram a ocorrer redefinições e reformas curriculares. Assim como na didática, na metodologia do ensino e da aprendizagem em História sinalizou-se para a inclusão de novas problemáticas e temáticas de estudo, com questões ligadas à História social, cultural e do cotidiano, bem como ao conceito de cidadania, objeto investigado neste trabalho.

Com a sistematização de uma análise documental, compreendi que a ideia de cidadania referenciada foi partícipe da concepção de ser cidadão, que fundamenta o ensino de História, particularmente no sentido político da cidadania. Tal concepção está muito atrelada ao que os teóricos Marshall (1967) e Carvalho (2001) observaram quanto à questão de conceber os direitos sociais, civis e políticos, enriqueceu o debate.

A relação entre o ensino histórico e as DCE (2008) e DCEM (2006) foi fundamental para compreendermos melhor a disseminação da ideia de cidadania no ambiente escolar no Paraná e na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Por isso, concordo com Pagès (2011) quando afirma que, ao aprender História, a sociedade pode ter uma ferramenta ideal para ser livre e desenvolver a ideia de cidadania. Assim, busquei perceber como o ensino-aprendizagem da História, com a sua função social de educar para a cidadania, poderia desempenhar esse papel.

Nessa perspectiva, ao observar os documentos curriculares, notei que há uma interdependência na ideia de cidadania, pois a cultura histórica do período influenciou projetos políticos pedagógicos para o ensino de História cujo tipo ideal de cidadão seria aquele pronto para se tornar membro do mercado de trabalho. Isso reflete o limite do aprendizado histórico que não leva em conta o papel formativo para o exercício consciente da cidadania.

Compreender as percepções de cidadania presentes nesta investigação favoreceu uma visão mais ampla da temática e permitiu considerar a realidade que instigou a pesquisa. Analisar um elemento da cultura escolar possibilitou decifrar indícios de questões relevantes sobre o contexto educacional e lançou o desafio do ensino de História para formar estudantes cidadãos, mostrando que as dimensões sociais e históricas do passado contribuem fortemente para a interpretação do presente, como afirma Rüsen (2007) sobre a relação da História com a nossa vida prática.

A partir de um debate sobre o currículo como documento, compreendi a sua natureza política e a ideia de cidadania nele contida. Com isso, foi possível perceber o estabelecimento, em momentos históricos específicos, de uma visão de cidadania cívica e compatível com os interesses de uma elite nacional conservadora. Na perspectiva da “construção social da escola” (ROCKWELL; EZPELETA, 1985), foi preciso pensar cidadania como saber escolar relevante para a cultura escolar.

Considerando-se a centralidade do manual didático nas ações docentes (GALIAN, 2005) e o atrelamento delas ao que prescrevem os PCN ou as *Diretrizes curriculares*, por exemplo, é possível afirmar que as ideias do manual didático de História estão associadas ao que o currículo prescreve, podendo validar o que se propõe, como já visto em capítulos anteriores. Com isso, mantemos a compreensão de que:

Certamente as normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito, fazem parte daquilo que Thomaz Popkewitz chama de "epistemologia social", mas não esgotam seu domínio. Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente construído e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo. (SILVA, 1995, p. 9).

A concepção educacional relacionada ao “formar para o exercício da cidadania”, legalizado pela *Constituição* federal de 1988 e outros documentos curriculares, não se distanciou da proposta mercadológica que marca a década de 1980, como indicou Bittencourt (2007), aproximando-se fortemente dos elementos da cultura escolar. Acreditamos que, para terem aceitação, os manuais didáticos deveriam ser pensados em relação ao que os textos

oficiais estavam propondo para a escola: discursos compatíveis com o objetivo de “preparar para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Com a articulação do domínio específico do ensino de História no qual se insere este trabalho, que é a educação histórica, entendi que a contribuição de investigações nacionais e internacionais foi relevante para questões sobre a consciência histórica, a cultura histórica e a cidadania. Essas investigações circunscrevem uma área educacional que colabora para a formação de estudantes, na qual os teóricos veem, na experiência da vida prática, a base para a aprendizagem e construção da ideia de cidadão.

A História está presente no nosso dia a dia, nos alerta para nossa condição de sujeitos e também nos modifica. A História escolar não pode ser vista apenas como ferramenta para encontrar/descortinar questões pessoais. Deve abranger igualmente as questões conjunturais e coletivas que pertencem ao tempo passado. Notei que a historicização da ideia de cidadania pode ajudar os estudantes a agirem no presente, orientando-os também para o futuro (RÜSEN, 2012). Isso me faz acreditar que o ensino da História não deve ser compreendido como uma simples sucessão de fatos interligados, pois os estudantes podem aprender a partir de um ensino histórico que os contemple.

A ideia de cidadania é perceptível no processo de ensino e aprendizagem de História quando relacionada à cultura histórica presente na cultura escolar. Com o olhar ampliado por pesquisas carregadas de questionamentos significativos, vi que a realização, simultaneamente, de eventos como ENPEH e as Jornadas Internacionais em Educação Histórica estimula a produção histórica e seus avanços sobre a formação de estudantes cidadãos. Isso, por sua vez, mostra diferentes expressões na configuração das realidades presentes, passadas e futuras da cultura no ambiente escolar e em torno dele.

A trajetória desta pesquisa indicou um complexo diálogo entre a educação histórica, a cultura escolar e a cidadania que serviu como base para o debate, tendo a aprendizagem histórica e o desenvolvimento da consciência histórica como auxiliares no entendimento da realidade dos estudantes e do próprio sistema político e social de que fazem parte. Afinal, como ressalta Rüsen (2010), é papel do ensino de História desenvolver o pensamento crítico.

Outro ponto observado foi que, sem o efeito formador gerado pela consciência histórica, o ensino histórico tende a manifestar um tipo de cidadania que pouco tem a oferecer para o aprofundamento do campo de reflexão e aprendizagem de estudantes. Por isso, comungo com Martins (2011) quando afirma que o ensino de História mais abrangente contribui para formar uma consciência histórica e uma formação cidadã crítica e participativa.

Falando como professora pesquisadora da educação pública, entendi que valorizar a escola é muito importante para a função formativa de cidadãos nas sociedades democráticas. E o saber histórico escolar é essencial para a formação de uma ideia de cidadania mais elaborada. Mesmo sendo uma questão complexa, é preciso, segundo Guimarães (2016), refletir sobre o cidadão que a escola se propõe a formar e sobre qual História queremos.

Um elemento da cultura escolar pode contribuir para que os estudantes desenvolvam uma ideia mais elaborada de cidadania, pois o livro didático, conforme Choppin (2004, p. 556), se caracteriza por “uma multiplicação de funções, suportes educativos e uma diversidade de agentes que ele envolve”. Pensando nas funções que os livros exercem e em como repercutem no ambiente sociocultural de cada época, analisei uma coleção de manuais didáticos de História para percebê-los como norteadores da cultura histórica da sociedade brasileira, visto que “o livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos [...], servindo como mediador entre a proposta oficial do poder nos programas curriculares e o conhecimento escolar”. (BITTENCOURT, 2001, p. 72-73).

Nesse sentido, a relação entre a cultura escolar e a ideia de cidadania precisa considerar o elemento que foi instituído como símbolo da cultura e da construção de identidade nacional, além de reprodutor do saber, elaborado para atender determinados setores da sociedade e do Estado. Com isso, o ensino de História se compromete com o conhecimento em termos de relevância, coerência histórica e social, acrescentando um caráter e teor científico à concepção de cidadania histórica. Ao mesmo tempo, pode levar os estudantes a terem cada vez mais uma aprendizagem significativa e satisfatória, que contribua para a sua trajetória de vida.

Ao me aproximar dessas questões, busquei compreender a ideia de cidadania em uma coleção de manuais didáticos de História incorporada na cultura escolar da sociedade paranaense. Encontrei no manual da 5ª série uma significação do saber escolar em relação à ideia de cidadania pela qual o jovem protagoniza seu pensar. Concordo com Bittencourt (2005) quando observa que o desejo e a expectativa por mudanças nas atividades de ensino e aprendizagem de História podem romper com os métodos tradicionais de ensino, os livros didáticos, os textos simplificados, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio, que passam a ser questionados com mais ênfase.

Tal análise me fez acreditar que o saber histórico proposto no manual leva em conta, além das questões metodológicas e ideológicas, as condições para que os professores-historiadores (pesquisadores) atuem efetivando a prática de pesquisa da ideia de cidadania com seus estudantes, sem a rigidez dos currículos, dos planos de ensino e da oficialidade dos conteúdos a serem ministrados.

Entendi que o *Manual da 5ª série* da coleção *Historiar*, como artefato da cultura escolar, expressa valores e conceitos culturais do seu período de edição que o credenciam como uma proposta inovadora para o seu tempo. A partir dos saberes prévios que os estudantes desenvolvem dentro de uma cultura – uma cultura escolar e uma cultura histórica –, o *Manual* apresenta uma estrutura didática capaz de instigar a percepção do jovem estudante sobre a ideia de cidadania por integrar características relevantes, como:

*Contemplar a realidade dos estudantes, o que pode contribuir para que percebam, nos conteúdos propostos, a ideia de cidadania na interpretação temporal, que leve em conta diferentes épocas, formas de vida e costumes que compõem a dimensão da história local, a fim de auxiliar os estudantes na compreensão de si mesmos e das inúmeras expressões da vida coletiva.

*Tratar de temas que fazem parte da experiência humana e da vida na história, levando os estudantes a reconhecerem como esses mesmos desafios já foram enfrentados por outras sociedades e em outras épocas históricas, colocando-os como sujeitos históricos.

*Vislumbrar possíveis soluções de atividades que, diante da realidade dos estudantes, possam fortalecer o sentimento de pertencimento e a responsabilidade social na construção de sua vida.

A ideia de cidadania ainda precisa ser pesquisada e contemplada em investigações relevantes para toda a sociedade, para chegarmos a uma educação que priorize o ensino histórico e seja formadora de estudantes conscientes de quem são, com acesso a manuais didáticos de História que estimulem um conhecimento que colabora com o aprender a ser cidadão do seu tempo. Com isso, desenvolver o pensar histórico será comum na vida cotidiana desses estudantes, assim como a compreensão da sua própria história.

FONTES CONSULTADAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do livro didático**. História. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do livro didático**. História. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3 e 4º ciclos**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º Ciclos. Introdução Geral**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino de História**. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/pdf/historia>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SCHIMDT, Dora. **Historiar: fazendo, contando e narrando a história – 5ª série**. São Paulo: Scipione, 2005a.

_____. **Historiar: fazendo, contando e narrando a história – 6ª série**. São Paulo: Scipione, 2005a.

_____. **Historiar: fazendo, contando e narrando a história – 7ª série**. São Paulo: Scipione, 2005a.

_____. **Historiar: fazendo, contando e narrando a história – 8ª série**. São Paulo: Scipione, 2005a.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. 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**. São Paulo: Contexto, 1998.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 322 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Reformulação curricular no Estado do Paraná: um trabalho coletivo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2004. p. 2-7.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução de: VOLKMANN, José. 2. ed. São Paulo: Nova Perspectiva, 2004.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de: RAPOSO, Roberto. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 132-4.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, 1991.

BARCA, Isabel. Educação histórica. uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.

BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em educação histórica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2001, Minho. **Actas...** Minho: Universidade do Minho, 2001.

BARRETTO, Elba S. S. (Coord.). **As propostas curriculares oficiais**. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. (Textos FCC, n. 10). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BARTON, Keith C. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. Universidade de Cincinnati, E.U.A. In: BARCA, Isabel (Org.). JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Minho. **Atas...** Minho: Universidade do Minho, 2004. v. 1. p. 165-181.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A avaliação dos livros didáticos**: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história e leitura**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

BEDIN, Gilmar Antônio. O desenvolvimento da cidadania moderna e o neoliberalismo: algumas reflexões sobre a tentativa de ruptura de uma narrativa em expansão. In: DAL RI, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org.). **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectivas nacionais, regionais, globais. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.

BICALHO, Maria Fernanda Baptista. O que significava ser cidadão nos tempos coloniais. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRIAND, Jean-Pierre; CHAPOULIE, Jean-Michel. Institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. **Revue Française de Sociologie**, v. 34, n. 1, p. 3-42, 1993. **Tradução** Maria Helena Gallotti.

CANCLINI, Garcia Nestor. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

CANCLINI, Garcia Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. México: Grijalbo, 1989.

CARDOSO, Marco Aurélio. Razão de estado: poder e liberdade. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER, 6., 2010, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem/Teatro de sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

COVRE, Maria. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba, 1995.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **30 anos de educação nos 300 anos de Curitiba**. Curitiba, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães; GATTI, Décio Júnior. Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2010, Uberlândia. **Atas...** Uberlândia: 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária-PR**. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Le problème de la conscience historique**. Paris: Seuil, 1996.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesq.**, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

GARCIA, Tânia Braga. O uso do livro didático no cotidiano escolar: um estudo comparativo. **Relatório técnico de pesquisa apresentado ao CNPq**. Curitiba, 2010.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba, Santa Maria - RS**, 2006.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GOMES, Ângela de Castro; LUCA, Tania Regina de. O ensino de História e o tempo presente. **História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 13-17, 2013.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de: BRUNETTA, Atílio; revisão da revisão da tradução: FRANCISCHETTI, Hamilton; apresentação de: SILVA, Tomaz Tadeu da. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 2005b

GUIDO, Humberto. Filosofia da educação: entre o antimoderno e o ultramoderno. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

HELLER, Agnes. Uma crise global da civilização os desafios futuros. In: HELLER Agnes et al. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

KYMLICKA, Will. **Ciudadania multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías**. Barcelona: Paidós, 1996.

KYMLICKA, Will. **Contemporary political philosophy: an introduction**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. **La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad**, Buenos Aires, n. 3, p. 5-40, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência histórica e educação histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 9., 2002, Belo Horizonte. Xxx Belo Horizonte: xxxxx, 2002. Disponível em <https://www.fae.ufmg.br/ANPUH>. Acesso em: 16 maio 2020.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**, Curitiba, núm. especial, 2006.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John D.; DONOVAN, M. Suzanne. (Eds). **How students learn: History, Math and Science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. p. 01-12.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LIMA, Elício Gomes. **Pesquisa sobre o livro didático: uma introdução ao tema**. Virtual Books, 2011.

LOPES, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil: uma interpretação**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila Alvarenga. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MAGALHÃES, M. de Souza. Repensando política e cultura no início da República: existe uma cultura política carioca? In: BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva; SOIHET, Rachel. Culturas políticas: ensaios de História Cultural, História Política e ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 197-213, 2001.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. **Cultura e poder**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Cultura, história, cultura histórica. **ArtCultura**, Uberlândia, v.14, n. 25, p. 63-82, jul./dez. 2012.

MARTINS, Everton Bandeira. **Cidadania**: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Educar para a cidadania**: LDB e PCN. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/educar-para-a-cidadania-ldb-e-pcn/>. Acesso em: 18 set. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MORAIS, Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho. Educação histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários. In: (Orgs.). SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Minho. **Atas...** Minho: Universidade do Minho, 2006. v. 1, p. 165-181.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2009. p. 11-36.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-38.

MOREIRA, Vital. O futuro da constituição. In: GRAU, Eros Roberto; GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Estudos em homenagem a Paulo Bonavides**. São Paulo: Malheiros, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992 / ago. 1993.

NASCIMENTO, Valéria Ribas; MORAIS, José Luiz Bolsan de. A cidadania e a Constituição: uma necessária relação simbólica. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 44, n. 175, jul./set. 2007.

NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel. **Cidadania**: construção de novas práticas em contexto educativo. Lisboa: ASA, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina. Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais no Ensino Fundamental. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectivas do ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.

PARANÁ. Departamento de Ensino de Segundo Grau. **Conteúdo estruturante**: um conceito construído a partir da práxis pedagógica. Curitiba, 2006. Mimeo

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**. Tradução de: MURAD, Fatima. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino)

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

POPKEWITZ, Thomaz. **Reforma educacional**: uma política sociológica de poder e conhecimento em educação. Tradução de: NEVES, Beatriz Afonso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTES, Leoncio Batista; LORENZI, Neide Teresinha Nóbrega. Os jovens: seus direitos e seus deveres: formação de um Grêmio Estudantil. Secretaria Municipal de Educação de Araucária. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga (Orgs.). JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2006, Minho. **Atas...** Minho: Universidade do Minho, 2006. v. 1, p. 181-190.

PRATS, Joaquin. **Enseñar Historia**: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RÜSEN, Jörn. Direitos humanos e civis como orientação histórica sugestões para a interpretação e para a análise didática. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A., 2012.

RÜSEN, Jörn. **História viva – teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, Ed. UFPR, 2010. p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia. Cultura histórica. Texto original em alemão. In: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theodor; RÜSEN, Jörn. (Eds.). **Historische Faszination**: Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, 1994. p. 3-26.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Tradução de: MARTINS, Estevão C. de Rezende. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, Juan Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, Juan Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES, André Mendes. **A guerra do Paraguai na literatura didática**: em estudo comparativo. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de: ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O porquê dos estudos sociais**: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. História: Questões e debates, Curitiba, Ano 6, n. 11, 1985.

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**. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições ao estudo da construção da didática da História como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 4100-4109. Disponível em: <www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jul. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a história – 6ª série. São Paulo: Scipione, 2005b.

SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a história – 7ª série. São Paulo: Scipione, 2005c.

SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a história – 8ª série. São Paulo: Scipione, 2005d.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O aprender da história no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Ed. UFRN, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio Janeiro: Mauad: Faperj, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Vitória Rodrigues. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. CEDES [online]**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de: Oliveira, Lólio Lourenço de. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VERDÚ, Pablo Lucas. **O sentimento constitucional: aproximações ao estudo do sentir constitucional como modo de integração política**. Tradução de: ALMEIDA Filho, Agassiz. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

VERDÚ, Pablo Lucas. **Teoría de la constitución como ciencia cultural**. Tradução de: ALMEIDA Filho, Agassiz. Madri: Dykinson, 1998.

VIEIRA, Liszt. Cidadania e controle social. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Org.). **O público não estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas: o caso do Grupo Araucária**. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1997.

