

CIDADANIA E HISTÓRIA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRICA

MAIRA EVELINE SCHMITZ^{*}

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa possui por tema a relação entre a cidadania, as políticas públicas educacionais e o ensino de História. A formação para a cidadania, ao longo do retrospecto da educação brasileira, sempre foi enfatizada, sendo delegado um papel central à disciplina de História nessa responsabilidade. Nessa direção, partindo da noção de que o conceito de cidadania é histórico e diante da percepção de que o “ser cidadão” é um tema muito em voga atualmente, optou-se por abordar sua relação com a disciplina da História ao longo do tempo, a fim de refletir sobre o papel do professor ao utilizá-lo em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania, História, educação.

ABSTRACT

This study has the relationship between citizenship, educational public policies and History teaching as theme. Considering a retrospect of Brazilian Education, education for citizenship has been emphasized and the History course plays a central role within this responsibility. Based on citizenship as a historical concept and “being a citizen” as a recurrent theme nowadays, the relationship of such topic with the History course throughout time is taken into account in order to reflect on the role of the teacher when using it in the classroom.

KEYWORDS: Citizenship, History, education.

A educação não pode mais se abster de seu caráter político. O processo educacional de forma alguma é neutro, em nenhuma de suas instâncias: a União, os Estados, as escolas, os professores e, até mesmo, os alunos possuem ideais, ideologias, conceitos e realidades de vida. A educação não opera no vazio (PEREIRA, in MARTINS, 2010).

^{*} Mestranda em História pela Universidade Federal de Pelotas.

A disciplina de História há muito vem adotando a posição de que todo conhecimento é subjetivo e toda produção é parcial. Do mesmo modo, uma situação nunca se dá de forma isolada; ela é resultado dos processos históricos e das relações sociais, trazendo em si interesses e conflitos.

As noções que hoje se tem acerca da educação e da disciplina de História, assim, também partem de referenciais determinados, mesmo que muitas vezes não sejam conhecidos, ou não se dê a eles a real importância. Um desses referenciais, conforme aponta Flávia Caimi, é a realidade social como finalidade instrumental do estudo da História, em que esta é o ponto de partida e de chegada do ensino.

Isso ocorre na medida em que se propõe a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos e a compreensão de suas relações sócio-históricas como ponto de partida da formação da consciência histórica. Como finalidade desse processo de formação, propõe-se a intervenção autônoma e responsável desses “cidadãos em formação” na vida coletiva, na comunidade local e nacional, etc. (CAIMI, 2001: 136).

A realidade social, nessa perspectiva, é o ponto desencadeador do ensino, partindo da vivência individual para o conhecimento, e deste para a transformação da sociedade através da ação cidadã. Analisando-se esse preceito, no entanto, será possível, de forma tão simples como tão comumente é colocado, a formação para a cidadania? Que cidadãos queremos formar? E os alunos – já não serão cidadãos? Qual foi e qual é o papel do ensino de História nesse processo?

Ao longo deste artigo, procurar-se-á contemplar tais questões, sem, obviamente, esgotá-las ou buscar respostas absolutas; almeja-se, sobretudo, a reflexão. Para tanto, serão abordados temas centrais para esta discussão, como o conceito de cidadania, sua relação com o ensino de História, a posição assumida pelas políticas públicas educacionais brasileiras e a atuação do professor nesse processo.

1. PENSANDO O CONCEITO DE CIDADANIA

O conceito de cidadania, nas palavras de José Murilo de Carvalho (2008: 7), está “na boca do povo”. Fala-se, discute-se, questiona-se o que é ser cidadão; muito mais do que isso, a cidadania passou a ser sujeito, substituindo, até mesmo, tradicionais termos como “povo” e “nação”. No Brasil, cada vez mais esta acaba sendo

vinculada ao simples direito – não abrangendo a consciência – ao voto e às garantias sociais. O cidadão, dessa forma, é aquele que possui o usufruto da educação, da saúde, da alimentação, e que, a cada dois anos, vai às urnas para escolher quem lhe concederá tais direitos. Pouco se reflete na sociedade, de forma geral, sobre a natureza desses direitos, como são conquistados e sobre sua real importância para a efetividade da cidadania. Pretende-se, nesse sentido, realizar uma discussão sobre o conceito, sem a intenção, todavia, de esgotá-lo ou defini-lo em sua totalidade.

Falar em cidadania implica, necessariamente, uma passagem pelo sociólogo inglês Thomas H. Marshall e sua obra *Cidadania, classe social e status* (1967), uma vez que é o primeiro estudioso do assunto a quebrar o paradigma de que a cidadania é algo inerente ao ser humano civilizado. A questão central que ele coloca, na segunda metade do século passado, ao posicionamento de outro Marshall – o economista Alfred Marshall – é ainda hoje de suma relevância para o tema:

É ainda verdade que a igualdade básica [a de participação em sociedade], quando enriquecida em substância e concretizada nos direitos formais da cidadania, é consistente com as desigualdades das classes sociais? Sugerirei que nossa sociedade de hoje admite que os dois ainda são compatíveis, tanto que a cidadania em si mesma se tem tornado, sob certos aspectos, no arcabouço da desigualdade social legitimada (MARSHALL, 1967: 63).

Marshall questiona a compatibilidade da cidadania e da desigualdade social, tradicionalmente aceita, na qual 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: 28).

A igualdade básica, por ele referida, seria o simples direito – ou talvez o dever – de participar na sociedade enquanto indivíduo social, contribuindo com o trabalho. As disparidades econômicas, políticas e sociais entre as classes de um Estado capitalista, nessa perspectiva, não interferem na qualidade do “ser cidadão”, característica inerente a todos; muitas vezes, a cidadania age

mesmo como uma máscara de inclusão, legitimando as desigualdades e dando a impressão de sociedade igualitária.

A fim de desnaturalizar o conceito de cidadania e demonstrar que esta, em sua plenitude, não é consistente com a sociedade de classes, Marshall define três elementos em que esta pode ser dividida, quando realmente efetivada: os direitos civis, os políticos e os sociais (MARSHALL, 1967: 63). O elemento civil é composto pelos direitos necessários à liberdade individual, como o de ir e vir, liberdade de imprensa, de pensamento, direito ao trabalho, à justiça e à propriedade. Por elemento político, entende-se o direito de participar no exercício do poder político, podendo eleger e ser eleito. O elemento social, por sua vez, constitui-se de todos os direitos que abrangem desde as condições mínimas de bem-estar econômico e segurança até o direito de participar completamente da “herança social” e do modo como a sociedade leva a vida; entre estes, destaca-se o acesso à educação, à saúde, ao lazer e à cultura.

É importante destacar que Thomas Marshall escreve a partir da história dos direitos na Inglaterra. Assim, sua análise parte da concepção de que os primeiros a serem adquiridos são os civis, seguidos dos políticos e, em consequência, os sociais, afinal esse foi o caminho percorrido pelos ingleses. No Brasil, essas garantias se deram de forma contrária: os direitos sociais foram os pioneiros – a partir da atuação do Estado –, seguidos dos civis – direito à propriedade e renda – e, por fim, dos políticos (CARVALHO, 2008: 11-12).

Um elemento pode estar presente sem o(s) outro(s), demonstrando que a cidadania é um *status*, algo a ser conquistado a partir de medidas e ações concretas. Martins (2010) enfatiza que 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, dessa forma, 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 (2008) 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. Mais do que isso, pode-se dizer 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; PINSKY, 2008: 136). Assim, 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...

Quem determina, todavia, quem e como é o cidadão? Na sociedade brasileira – e talvez até em geral – ele é definido, 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. A cidadania, na maioria das vezes, é mais um título a ser exibido do que uma real condição do viver.

José Murilo de Carvalho, ao longo de seu estudo sobre os escritos de Marshall e sobre a cidadania brasileira, desenvolve algumas categorias do “ser cidadão”, de acordo com a garantia e a efetivação dos diversos direitos. Everton Martins, por sua vez, consegue realizar 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: 30).

O cidadão pleno seria o sujeito que tem acesso aos três direitos e a 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 alijado de um deles. Assim, os indivíduos que, infelizmente, não alcançaram em nenhum aspecto o *status* de cidadania, podem ser denominados de não-cidadãos. Já a estadania

ocorre quando não existe uma unidade nacional articulada em torno de seus direitos, 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 de igualdade, 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: 30).

Estas diversas formas de se efetivar – ou não – a cidadania vão ao encontro, portanto, de seus elementos constituidores e de seu caráter profundamente histórico. A cidadania não é algo inato, atemporal ou a-histórico: é um *status* e, além de ser garantida, necessita ser realmente conquistada e efetivada.

Voltando à noção de cidadania de Marshall, há, entretanto, uma exceção na sequência dos direitos, a qual foi destacada pelo próprio autor e é de extrema importância para este trabalho: a educação popular. José Murilo de Carvalho anota que “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, 2008: 11).

A educação formal é, de acordo com a definição consensual, um direito social. No entanto, foi e é colocada – desde a noção da *paideia* grega – como condição para que os outros direitos possam ser efetivamente adquiridos; é através da educação que ocorre a formação do indivíduo capacitado para estender seus direitos. É preciso resguardar, no entanto – como bem ressaltado anteriormente –, as dimensões históricas desse processo, afinal nem sempre a relação educação-cidadania apresenta os mesmos objetivos e características. Procurando, então, abordar os variados sentidos assumidos ao longo do tempo e verificando sua forte relação com a História, buscar-se-á fazer um breve histórico de como essa disciplina agiu a fim de formar cidadãos na sociedade brasileira.

2. FORMAÇÃO CIDADÃ: SENTIDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

A cidadania, como já afirmado, é histórica. Possui, ainda, uma forte ligação com a escola e o ensino formais, e sua definição geralmente está imbricada com a formação cidadã almejada pelo Estado. A História, nesse sentido, reveste-se de uma posição central, sendo-lhe delegado o cerne da responsabilidade dessa formação. Ao se focalizar o ensino de História, portanto, o próprio retrospecto deste, no Brasil, elucida sua contínua relação com o “tipo” de cidadão a ser formado.

Um exemplo claro da função da disciplina como formadora cidadã é encontrado na questão da nacionalidade. Elza Nadai (in PINSKY, 1992: 23) destaca que, nos primórdios da disciplina histórica autônoma, no século XIX, esta era baseada nos princípios

científicos positivistas e, adotando a linguagem das ciências naturais, girou em torno, principalmente, de “quem” deveriam ser os autores sociais privilegiados formadores da nação.

Conforme Bittencourt (2002: 62), durante os anos do Império, a moral cívica, incentivada pelo ensino da História, vinculava-se fortemente a uma moral religiosa, com ênfase a conteúdos referentes a uma “história sagrada”, como as hagiografias. A partir da década de 1880, com o início do processo da abolição da escravatura, a instauração do regime republicano de governo e o aumento populacional devido às crescentes levas de imigração e à urbanização, intensificaram-se os debates políticos acerca da concepção de cidadania. Os direitos sociais e civis deveriam ser estendidos a um maior número de pessoas e a escola adquiriu a nova função de alfabetizar – condição para a aquisição da cidadania política. O ensino de História, nesse sentido, precisou integrar novos setores sociais no processo educacional, sem que com isso os incluísse nos programas curriculares como atores da construção histórica da Nação. Desse modo,

A História a ser ensinada [...] deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, a obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro de uma ordem institucional (BITTENCOURT, 2004: 64).

A educação e o estudo do passado agiam no sentido de consolidar a nação brasileira. O cidadão nacional era aquele que, ao não ver conflitos em sua história, trabalharia para manter a harmonia social, caminhando sempre nos princípios da ordem e do progresso. Considerando o baixo número de pessoas escolarizadas no período e a forte tendência a se olhar para os atores sociais – os grandes nomes e heróis da pátria – o “cidadão nacional”, nesse momento, pertencia às elites, à pequena parcela da população responsável por conduzir o destino do país.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-45), com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, houve uma centralização do discurso educacional em torno do civismo, colocando-o como um instrumento a favor da ideologia do Estado. Em relação ao ensino de História, a partir do Estado Novo (1937), a

proposta era organizar um currículo que favorecesse o despertar da consciência patriótica, priorizando o caráter humanista em detrimento do científico, pois “as ciências não têm pátria” (CAIMI, 2001: 37). O essencial, assim, era o fortalecimento da nação, por meio de cidadãos comprometidos com o ideal do Estado.

A partir dos anos 30 começaram a surgir, também, propostas da substituição das disciplinas escolares de História, Geografia e Civismo pelos Estudos Sociais, apoiadas no modelo norte-americano e visando à integração do indivíduo na sociedade. Os Estudos Sociais foram sendo adotados mais sistematicamente a partir da década de 60 e, durante o regime militar, pela Lei 5.692 de agosto de 1971, introduzidos em todo o sistema de ensino.

De acordo com Delgado de Carvalho, essa foi uma área de formação de valores morais. Aos Estudos Sociais não cabia mais o desenvolvimento de um cidadão patriótico e nacionalista de caráter ufanista; deveriam, sim, criar meios de conter as inquietudes de jovens em uma sociedade, na qual os valores tradicionais vinham em um processo de transformação acelerada (apud BITTENCOURT, 2004: 74). Essa nova forma de organização curricular, além de diminuir o número de docentes e limitar a possibilidade de se trabalhar conceitos específicos de cada área, objetivava formar uma geração passiva, integrada ao mundo capitalista.

Nessa direção, a ação individual e o espírito de competitividade, necessários para tanto, exigiam um “desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele” (BITTENCOURT, 2004: 74). O ensino de História diluía-se dentro de uma área maior, tornando-se um apêndice das outras disciplinas e limitando-se à rememoração de datas cívicas, símbolos nacionais e deveres do cidadão, como o voto e o serviço militar. Todo o estudo se dirigia, dessa forma, no sentido de moldar o aluno – e o cidadão – às necessidades da sociedade capitalista brasileira em pleno desenvolvimento.

No final dos anos 70, lembra Paulo Afonso Zarth (2004: 112), estabeleceu-se uma reação contra o currículo oficial da rede de ensino do país, então sob controle rígido do governo militar. Professores de História e Estudos Sociais se recusaram a ministrar aulas de acordo com os manuais oficiais, produzindo em seu lugar textos com conteúdo crítico e inovador. Na década seguinte, essa “rebeldia” se converteu na produção de diferentes projetos alternativos – com destaque para a prefeitura de São Paulo, sob liderança de Paulo Freire.

Com a reabertura política, então, no fim dos anos 80, iniciou-se também o processo de reformulação das diretrizes do sistema educacional brasileiro. Circe Bittencourt ressalta que a série de modificações curriculares ocorrida não foi um fenômeno nacional, mas decorreu de uma reconfiguração mundial. No Brasil, essas reformulações

pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais (BITTENCOURT, 2004: 102-103).

Inseridas em uma conjuntura maior, de redemocratização e revisão de valores, as propostas educacionais brasileiras, nesse momento, voltam-se para o alargamento dos grupos sociais abarcados, tanto no atendimento do sistema de ensino, quanto nos próprios conteúdos e métodos a serem abordados em sala de aula. Por outro lado, a nova configuração advém da imposição de um modelo econômico mundial; a sociedade, assim, precisa ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, adquirindo o domínio não só do conhecimento intelectual, mas de habilidades próprias ao individualismo e à competitividade.

Essas novas propostas se afirmaram a partir da segunda metade da década de 1990, quando se desenvolveu de forma mais efetiva a normatização da educação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vigentes até hoje. Novos conceitos, métodos e pressupostos ganharam força, direcionando-se para um ensino que envolva maior autonomia do professor e da participação do aluno.

A própria noção do ensino de História, que retomou seu *status* de disciplina escolar, acabou se modificando. Dessa forma, atualmente, a concepção da compreensão histórica é fundamental como um instrumento não mais – somente – de consolidação da nação. A reflexão e a análise dos processos e conflitos do passado são priorizadas, visando a um entendimento crítico e uma ação consciente também na realidade presente, aliando-se, portanto, a formação cidadã e a habilidade de agir na sociedade.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A educação, de forma geral, e o ensino de História, especificamente, permanecem hoje com a característica da formação para a cidadania e a expansão dos direitos. Faz-se necessária, neste sentido, uma reflexão acerca das políticas públicas atuais, as quais regulamentam e norteiam o sistema educacional brasileiro. Dar-se-á ênfase às diretrizes curriculares da disciplina de História, a fim de compreender qual o sentido que se está dando, hoje, oficialmente a ela.

A educação brasileira tem suas definições na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Nela é disposto, na seção sobre os princípios e fins da educação, que o ensino deve ter por finalidade a formação plena do aluno, para a cidadania e para o mundo do trabalho. De uma forma geral, defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, vinculando a educação ao trabalho e às práticas sociais.

Na seção IV, das disposições sobre o Ensino Médio – nível educacional no qual se desenvolveu o trabalho aqui exposto – esse objetivo é reafirmado, postulando-se o aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Percebe-se, portanto, a já exposta relação entre educação e formação humana e cidadã do indivíduo.

As políticas públicas referentes ao ensino de História se encontram, então, dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento aprovado no ano de 2000. Os PCNs do Ensino Médio inovam, em relação ao anterior, ao rever a tradicional divisão dos conteúdos em disciplinas, criando, em seu lugar, áreas do conhecimento.

A História está englobada, dessa forma, nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com conhecimentos de caráter geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e filosófico, apontando uma organização interdisciplinar. Conforme os PCNs, tais temas e objetos, ao serem agrupados e reagrupados, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio. Por outro lado, para Circe Bittencourt,

uma interpretação dessa proposta detecta a diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas. A indefinição do conceito de interdisciplinaridade acarreta problemas porque, em inúmeras situações, a construção e a definição das grades curriculares nas escolas e a distribuição das cargas didáticas de cada área ou disciplina escolar dependem da visão que as autoridades educacionais têm sobre a relação entre “área de conhecimento e disciplinas escolares” (2004: 120).

A nova divisão curricular nos PCNs, assim, por um lado contempla o ideal da interdisciplinaridade, tão aclamado no sentido de um conhecimento mais profícuo e amplo para os alunos; por outro, como alerta a autora, as escolas ainda não estão efetivamente preparadas para tal realidade. Aliar a História a outras disciplinas pode ser muito útil para uma visão mais abrangente dos temas tratados, mas pode, também, acarretar o esvaziamento de conteúdos e conceitos, voltando ao ensino passivo e acrítico dos Estudos Sociais.

Os PCNs postulam como objetivo inicial do ensino de História o desenvolvimento de

consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2002: 34).

Novamente, a cidadania é colocada como função fundamental do ensino. O PCN agora em vigor, no entanto, coloca esta como algo já construído, cabendo à educação sua extensão, a partir do desenvolvimento de características pessoais que a efetivem.

Nas diretrizes, o papel da disciplina específica de História, dentro da área maior, consiste em ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades (BRASIL, 2002: 289). Os PCNs sugerem que, ao transpor o conhecimento histórico ao nível médio, o professor proponha atividades que desenvolvam competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas e do presente (BRASIL, 2002:

301). Da mesma forma, aconselha que seja realizado um trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

Ele [o professor] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1998: 57).

Ensinar História passa a ser, nessa perspectiva, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. Para tanto, a autora ressalta a pertinência do uso de fontes e documentos com os alunos, o que auxilia na reflexão e aproxima o ensino do conhecimento e do próprio fazer histórico (SCHMIDT, 1998: 61).

Outro objetivo, proposto ao ensino de História pelos PCNs, é ampliar e consolidar diferentes noções de tempo histórico (BRASIL, 2002: 302). Nesse sentido, é ressaltada novamente a importância da constituição da cidadania, uma vez que por meio da apreensão dos tempos históricos “em suas diversidades e complexidades pode favorecer a formação do estudante como cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive” (BRASIL, 2002: 304).

A escolha pedagógica de trabalhar com temas diversos de épocas variadas deve, nesse sentido, contribuir de modo significativo para que os educandos apreendam as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (BRASIL, 2002: 305). Conforme apontam Circe Bittencourt e Elza Nadai,

Repensar a história como disciplina escolar requer dos professores um momento de reflexão que envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos. Trata-se de refletir sobre a existência da disciplina histórica e seu sentido político e social. Daí a concepção da noção de tempo tornar-se fundamental (in PINSKY, 1992: 73-74).

O estudo da História se vincula sempre aos questionamentos do presente, trazendo interpretações que são importantes para que

se compreendam os processos que hoje se apresentam. Integrar os alunos ao processo de construção do conhecimento, assim, não é somente uma opção didática e metodológica: é ajudá-los a conquistar sua autonomia e a criticidade em relação ao que lhes é proposto e informado, tanto no círculo escolar, quanto na vida em sociedade.

Ressalta-se, ainda, o papel – o qual os PCNs delegam ao ensino de História – na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo às suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 2002: 301).

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. Nesse sentido, é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina (BITTENCOURT, 2004: 121).

Associada ao conceito de cidadania, assim, aparece a noção de identidade – termo muito em voga nas novas correntes teóricas das Ciências Humanas. Conforme aponta Bittencourt, entretanto, essas identidades possuem um caráter forte de ação política: busca-se formar cidadãos que futuramente ajam na sociedade, se insiram em um grupo ou classe e saibam corresponder às necessidades das relações sociais.

Observa-se, ao longo desta análise, a vinculação da legislação e dos parâmetros educacionais a preceitos que extrapolam os limites nacionais. O cidadão a ser formado, hoje, não é mais aquele que prioriza a pátria e a nação. É o indivíduo preparado para agir no global e, mais do que isso, aquele que mostra flexibilidade para adentrar o mercado de trabalho, dispondo não só de conhecimentos específicos, mas de uma alta capacidade de lidar com várias formas de inteligência e ferramentas para atingir resultados. O aluno passa a ser, na sua formação para a cidadania, instigado a questionar essa posição, bem como a sociedade em que está inserido.

4. TRAÇANDO RELAÇÕES E TECENDO CONSIDERAÇÕES

As diretrizes contidas nas Políticas Públicas, as quais norteiam a educação, como se observou, mantêm-se fortemente vinculadas à noção de cidadania e sua constituição por parte dos alunos, reformulando-se, contudo, conforme a conjuntura histórica que se apresenta. As considerações em torno da educação e da História, dessa forma, se direcionam, cada vez mais, para uma interação e interlocução entre os sujeitos na perspectiva de uma aprendizagem mais significativa e condizente com a realidade e com a própria sociedade.

Discutir o ensino de História, assim, conforme Selva Guimarães Fonseca (2005), implica pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços, pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades. Nesse sentido, a posição apresentada por Marshall – de 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, a própria divisão desta em elementos, nos quais está contida toda a série de direitos, adquire um sentido mais profundo, onde estes não devem ser simplesmente garantidos, ou adquiridos, mas, principalmente, questionados. O questionamento, assim, pode levar à consciência de sua importância e de seu usufruto, fazendo com que a cidadania não seja simplesmente "formada" nos bancos escolares, mas problematizada e construída.

Como visto, o retrospecto do ensino de História vislumbra sua contínua função central nessa relação. O passado da disciplina, todavia, não deve ser julgado e condenado, ou a formação para a cidadania estigmatizada. É preciso, no entanto, que ao assumir essa postura o professor de História aproveite o espaço para refletir sobre o tema com os alunos; se a cidadania é histórica, compreender esse processo pode ser essencial para a construção do conhecimento das relações e ações dos homens em sociedade nos diversos períodos e, fundamentalmente, na sociedade atual.

Os PCNs possuem hoje um embasamento teórico-metodológico coadunado com as posições de grande parte dos pensadores e autores da área. Flávia Caimi ressalta, entretanto, que, apesar da existência dessas diretrizes e parâmetros norteadores, a questão de fundo do “como ensinar” nas aulas de

História continua a ser: para que, por que e para quem esse ensino possui validade. Essa questão de fundo, assim, não pode chegar empacotada: “ela precisa ser construída e reconstruída pelo indivíduo professor na interlocução com seus pares, com seus alunos, no cotidiano escolar” (CAIMI, 2001: 149).

A Educação e, principalmente, o ensino de História se vinculam diretamente com a formação para a cidadania. Seja por meio das diretrizes postas pelas políticas públicas educacionais, pela noção de sociedade que o estudo do passado apresenta, ou até mesmo pela problematização deste tema em sala de aula, o “ser cidadão” é um assunto que sempre é colocado em cena.

Abordar a cidadania e sua interligação com as políticas públicas e com a educação torna imprescindível, nessa perspectiva, um olhar sob o viés histórico, a fim de entender como as políticas são formuladas, a qual tipo de cidadão visam e, conseqüentemente, como a educação age no sentido de auxiliar a formação deste.

A relação do ensino de História com a temática da cidadania se dá de uma forma direta e, por isso, muitas vezes, acaba sendo menos questionada. As políticas públicas da educação cada vez mais vêm se voltando para a instrução de um ensino mais crítico, o qual vise a possibilitar ao aluno, além de compreender a sociedade, agir em prol das mudanças que se fazem necessárias. Nessa perspectiva, a cidadania possui um papel central, sendo sua constituição e usufruto o principal objetivo apresentado para a educação; aparece, ao lado da preparação para o mercado de trabalho, como prioridade na formação dos educandos. A disciplina de História, por sua vez, acabou adquirindo um papel central nessa responsabilidade: é sua função abordar a constituição da sociedade, estimular a reflexão e preparar cidadãos que a compreendam e sejam capazes, então, de agir nela.

Ao longo deste trabalho, contudo, ficou evidente que a ênfase na formação cidadã não se faz acompanhar de dispositivos que explicitem de que forma ocorre sua garantia. Apesar de apresentarem discursos com belas palavras e em muito terem auxiliado a reformulação do sistema do ensino tradicional, as políticas públicas em vigência continuam a não postular sobre como tornar efetivamente possível a cidadania pretendida, sua consciência e usufruto por parte dos tidos como cidadãos.

É preciso, portanto, que se questionem essas relações. Uma abordagem sobre a cidadania, as políticas públicas e a educação precisa ir além do simples reconhecimento de seus vínculos ao longo da história; implica esmiuçar a natureza dessas ligações, os

interesses que contêm, os grupos aos quais servem e de que forma realmente estão contribuindo para a constituição de cidadãos mais ativos e conscientes de seu *status* e de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 73-92.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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, 1998. p. 54-66.

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

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Everton. *Cidadania: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo*. Santa Maria, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria.

_____. (Org.). *Anais do Seminário Políticas Públicas e Educação: constituindo a cidadania?* Rio Grande: FURG, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de História e a 'Pedagogia do Cidadão'. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

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, 1998. p. 54-66.

ZARTH, Paulo Afonso et al. (Org.). *Ensino de História e educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.