

CIDADANIA: O PAPEL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS PLENOS A PARTIR DE UM OLHAR HISTÓRICO REFLEXIVO

por

Everton Bandeira Martins

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa (LP2) Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CIDADANIA: O PAPEL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA
CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS PLENOS A PARTIR DE UM OLHAR
HISTÓRICO REFLEXIVO**

elaborada por
Everton Bandeira Martins

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Dr.^a. (UFPR)

Liliana Soares Ferreira, Dr.^a. (UFSM)

Deise Sangoi Freitas, Dr.^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 09 de Abril de 2010.

Dedicatória

Dedico esta obra a todos os não-cidadãos, àqueles, que mesmo vivendo num “estado democrático de direito”, por diversas condicionantes não tiveram a oportunidade de ter acesso aos meios necessários a obtenção de tal status.

Agradecimentos

Agradeço a *Deus*, pela força e coragem para a permanente busca pelo conhecimento e por uma sociedade melhor.

A todo *o povo brasileiro*, que luta diariamente para sobreviver.

À *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, que está possibilitando a construção desta pesquisa, e do Mestrado em Educação.

À *Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*, a grande responsável pela minha base acadêmica de graduação.

Ao Prof. Dr. *Jorge Luiz da Cunha*, que aceitou o desafio de me orientar no Mestrado, um exemplo de profissional que valoriza acima de tudo a capacidade de seus orientandos. Muito obrigado pela confiança e cobrança, mas, sobretudo, amizade, carinho e liberdade.

A **CAPES** agradeço o financiamento de parte deste projeto, através de uma bolsa Demanda Social. Tal agradecimento ocorre mesmo sem compreender a nomenclatura de tal bolsa de estudo que não leva como critério a situação socioeconômica de seus contemplados.

Às professoras colaboradoras da pesquisa, e suas respectivas escolas, que me auxiliaram na construção deste trabalho. Sem vocês muitos horizontes não poderiam ter sido desbravados.

À Prof.^a Dr.^a *Derocina Alves Campos Sosa*, que mesmo não tendo sido possível participar da banca deste trabalho, sabe que é uma das responsáveis pela minha inserção e conclusão uma Pós-graduação.

À Prof.^a Dr.^a *Lilina Ferreira*, a Prof.^a Dr.^a *Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*, e a Prof.^a Dr.^a *Deisi Sangoi Freitas*, por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho.

A meu pai, *João Wilson Machado Martins*, exemplo de cidadão brasileiro.

A minha mãe, **Tania Maria Macedo Bandeira**, por ter constituído em grande parte a minha base emocional e ética.

A meu irmão, **Francisco Bandeira Martins**, mais que um irmão, um amigo.

A todos do **Povo de Clio**, grupo de pesquisa da UFSM, no qual fui muito bem inserido e integrado.

À **Beth Braga** que sempre me recebeu muito bem, e me auxiliando mais que o possível. Obrigado por tudo, de coração.

A todos os meus amigos de Rio Grande. Em especial à **Ana Lice Ribas Garcia** uma irmã, e a sua mãe **Marilza Ribas Garcia**, que me recebeu como um filho em sua casa. A **André Luiz Portanova Laborde**, um guerreiro. À **Alessandra Rodrigues Lobo**, exemplo de cidadã questionadora de seus direitos e deveres. À **Bianca Gonçalves Louzada**, amiga inseparável. À **Fabiane Ribas**, minha prima de coração tendo sempre me apoiado. À **Luciana Rodrigues Veleda**, a amizade persiste como base de qualquer relacionamento.

A meus poucos mas verdadeiros amigos que fiz em Santa Maria. À **Cínara Dalla Costa Vellasques**, sem seu apoio já teria desistido do Mestrado há muito tempo. Ao **Matheus Francisco Toledo Pinheiro**, meu amigo e meu companheiro. À **Nádia Belinazo**, que desde o primeiro dia me recebeu como um amigo. Ao **Nilton Frantz Costa Charão** pelas leituras dos meus escritos, e pelas boas e úteis cobranças. Ao **Tiago Giordani**, companheiro de Mestrado. À **Joana Rower**, uma amiga que admiro e que se propôs a ler e discutir todo o trabalho comigo, buscando aprimorá-lo. E ao **Chicão**, novo membro do Povo de Clio.

Aos amigos **Leonel e Leonardo Dourado**, pelo companheirismo e amizade, pois mesmo sempre estando longe me ajudaram e fizeram questão de cultivar uma boa amizade.

A todos os meus tios e tias, em especial a **Maria de Fátima Bandeira Alff**, e **Delma Martins**.

“O medo sempre me guiou para o que eu quero.

E porque eu quero, temo.

Muitas vezes foi o medo que me tomou pela mão e me levou.

O medo me leva ao perigo.

E tudo o que eu amo é arriscado.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CIDADANIA: O PAPEL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS PLENOS A PARTIR DE UM OLHAR HISTÓRICO REFLEXIVO

AUTOR: EVERTON BANDEIRA MARTINS

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Santa Maria, 09 de Março de 2010.

A proposta do presente trabalho é pesquisar sobre a constituição do conceito de cidadania, partindo do ideal grego, discorrendo sobre sua transformação ao longo da história. Para tal, encontrou-se subsídios nas configurações históricas, no que concerne a organização das sociedades, para a compreensão da realidade brasileira contemporânea. Tendo em vista a desvalorização do social e a supremacia do individualismo na sociedade hodierna, torna-se importante conceituar o que se entende por cidadania. Neste contexto, o ensino de História para alunos em formação sócio-crítico apresenta-se como uma importante aliada na efetivação desse conceito. Para a realização de todo esse apanhado teórico, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que resultou nas primeiras partes deste trabalho. Tal estudo serviu de base para a interpretação das entrevistas realizadas com professores de História atuantes no Ensino Médio. Objetivou-se assim buscar as considerações dos colaboradores sobre a percepção da disciplina de História inserida no Ensino Médio, e suas percepções sobre o conceito de cidadania. No que se refere à colaboração dos sujeitos desta pesquisa, optou-se pelo encaminhamento metodológico referente à utilização da História Oral, na modalidade História Oral Temática. Neste processo, utilizou-se questionários semi-estruturados para realização das entrevistas, somou-se a isto observações das práticas docentes em sala de aula. Cabe destacar que muitos autores contribuíram no desenvolvimento deste estudo. Dentre eles, destacam-se Meihy (1996) e Thompson (1992) no que tange a História Oral. Já no que se refere ao conceito de cidadania no Brasil, Carvalho (1987, 1990, 2001 e 2008) foi o principal teórico sobre a temática. No que se referem às análises teóricas da configuração da cidadania nas sociedades pós-revoluções burguesas, Marshall (1967) forneceu substancial subsídio na compreensão de tal configuração. Assim foi possível verificar que na sociedade contemporânea o status de cidadania não foi alcançado em sua plenitude por todos os sujeitos. É possível verificar a co-existência de cidadãos-pletos, de cidadãos, de não-cidadãos e de uma cidadania na configuração social vigente.

Palavras-chave: Cidadania; História; História Oral Temática; Práticas Docente.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CITIZENSHIP: THE HISTORY'S ROLE IN THE CONSTRUCTION OF FULL CITIZENS FROM A REFLEXIVE AND HISTORICAL REGARD

AUTHOR: EVERTON BANDEIRA MARTINS

ADISOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

April 09, 2010.

The motion of this dissertation is researching about the constitution of the citizenship's concept. I started from the Greek ideal and discoursed about its transformation along the History. I searched subsidies in the historical configuration in what concerns to societies' organization in order to comprehend the Brazilian contemporary reality. Having the social's depreciate and the individualism's supremacy in the modern society in view, it is important to form an opinion about what is citizenship. In this context, the History's teaching for learners in social and critical formation becomes an important ally in this concept's effective. In order to do this theoretical *resumé*, I developed a bibliographical research, which is the first part of the dissertation. This study bases the interviews' interpretation. These interviews were made with History teachers from Elementary education. About the subject's collaborations to this research, I choose to work with the Oral History's methodology, into the modality of Thematic Oral History. In this process, I used semi -structured questionnaires to do the interviews. After this, I added the observations of the teachers' practice. I put in relief that many authors contributed into this dissertation's development: Meihy (1996) and Thompson (1992), concerning about Oral History. In what refers to citizenship's concept in Brazil, Carvalho (1987, 1990, 2001 and 2008) was the main theorist. In what refers to the theoretical analyses of the citizenship's configuration in the bourgeois post-revolution societies, Marshall (1967) gave the subsidies to the comprehension of this specific configuration. Thus it was possible to identify that the status of citizenship in the contemporary society wasn't reached by all the citizens. It is possible to verify the co-existence of plenty-citizens, citizens, non-citizens and an *estadania* in the present social configuration.

Key-words: Citizenship; History; Thematic Oral History; Teaching Practice.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Cessão.

APÊNDICE B – Questionário semi-estruturado utilizado nas entrevistas.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecimento.

APÊNDICE D - Termo de confidencialidade.

APÊNDICE E - Ficha de controle do projeto

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Palavras Iniciais | 11 |
| Capítulo 1 - A cidadania como constituição histórica: pensando o processo de construção do conceito | 16 |
| 1.1 - O surgimento da cidadania: as cidades-estado na Grécia..... | 16 |
| 1.2 - O ideal de cidadania romano..... | 20 |
| 1.3 - A construção do processo burguês de cidadão..... | 22 |
| 1.4 - O conceito de cidadania de T. H. Marshall: os direitos civis, políticos e sociais..... | 26 |
| Capítulo 2 - As raízes da cidadania na sociedade brasileira: um longo caminho | 32 |
| 2.1 - As raízes da cidadania no Brasil: A Independência e a Proclamação da República..... | 32 |
| 2.2 - Pensando cidadania e sua transfiguração entre o fim da Primeira República e o Golpe Militar de 1964..... | 42 |
| 2.3 - Brasil pós-Golpe Militar de 1964: Período de retrocessos na constituição da cidadania na sociedade brasileira..... | 48 |
| Capítulo 3 - Concepções de cidadania no contexto nacional moderno | 53 |
| 3.1 - Pensando o conceito de cidadania na sociedade hodierna brasileira..... | 54 |
| 3.2 - O conhecimento como aporte para a constituição da cidadania: A compreensão da cultura que leva ao “Autoconhecimento”..... | 61 |
| 3.3 - O papel social da educação na inserção dos sujeitos como cidadãos plenos..... | 64 |
| 3.4 - As políticas públicas da educação voltadas para a formação de cidadãos plenos..... | 67 |
| Capítulo 4- Refletindo sobre o conceito de cidadania a partir da narrativa de professores da disciplina de História no Ensino Médio | 75 |
| 4.1 - O uso da História Oral..... | 76 |
| 4.2 - Os colaboradores..... | 79 |
| 4.3 - As observações das práticas docentes..... | 81 |
| 4.4 - O conceito de cidadania na narrativa de Joana D’arc e Helena de Tróia..... | 82 |
| Palavras Finais | 94 |
| Referências | 99 |

PALAVRAS INICIAIS

*Todo mundo é um cientista maluco e a vida é o Laboratório.
A gente está sempre experimentando, tentando achar um jeito de viver,
de resolver os problemas, de se livrar da loucura do caos.
David Cronenberg*

Estamos inseridos em um meio social que prima pelas valorizações de consumo imediato. Em tal contexto, o importante é a busca pela satisfação, por relações humanas que podem dissolver-se com a mesma rapidez com as quais deixam de ser convenientes a um dos pares, expressando-se assim na definição de Bauman (2004) em uma “sociedade líquida”. Nesta supervalorização do individual em detrimento do coletivo ocorre também a desvalorização dos espaços públicos, sendo que, estes espaços, antes de participação de todos, transformam-se em espaço “de ninguém”, de vácuo.

Com a desvalorização do social e a supremacia do individualismo, torna-se importante conceituar o que entendemos por cidadania numa sociedade que apresenta tais “deficiências” na busca de igualdade e justiça. Neste contexto, o ensino de História para alunos em formação sócio-crítico apresenta-se como uma importante aliada na efetivação desse conceito.

Atualmente, o termo cidadania é amplamente difundido, contudo, seu conceito acaba por ser distorcido, sendo confundido com eleitor, sujeito, indivíduo ou consumidor. Pensando em analisar o conceito de cidadania apresentado na sociedade hodierna, a proposta deste presente trabalho constitui-se em fazer uma abordagem histórica do conceito primário do que é cidadania, partindo do ideal grego, discorrendo sobre sua transformação ao longo da história. A categoria de cidadania que irá servir de base às análises foi pensada partindo-se da realidade, sendo necessário fazer uma conceitualização de tal terminologia.

Percebe-se que é a partir do desenvolvimento das práticas docentes, e da construção das concepções de cidadania, que se pode avaliar o papel da disciplina de História como um dos agentes transformadores da sociedade. Uma vez que se impõe um conhecimento, não só do conteúdo em si, mas de como fazer com que esse mesmo conteúdo contribua para a formação plena dos sujeitos. Apresenta-se, neste sentido, a necessidade de analisar a prática

docente de professores da disciplina de História no ensino médio e sua contribuição na construção da cidadania de seus alunos.

Neste contexto o ensino de História, mas, sobretudo, a compreensão dos processos históricos, e suas diferentes concepções de cidadania, apresentam-se como importante possibilidade da efetivação da cidadania plena. Ocupando-se o conhecimento histórico da organização social, o estudo da História é visto como um importante subsídio na compreensão da realidade, possibilitando o desenvolvimento do senso-crítico, primordial para o exercício da cidadania plena.

Para a realização de todo esse apanhado teórico, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que resultou nas primeiras partes deste trabalho. Tal estudo serviu de base para a análise das diferentes interpretações trazidas pelas narrativas, a partir de entrevistas realizadas com professores de História atuantes no Ensino Médio. No que se refere colaboração dos sujeitos desta pesquisa, optou-se pelo encaminhamento metodológico referente à utilização da História Oral, na modalidade História Oral Temática, contando com o referencial teórico principalmente de Meihy (1996) e Thompson (1992). Neste processo, utilizou-se questionários semi-estruturados para realização das entrevistas, somou-se a isto observações das práticas docentes em sala de aula.

Cabe salientar que na pesquisa História Oral, foi desenvolvidas intervenções com duas professoras que atuam no Ensino Médio em escolas públicas de Santa Maria na disciplina de História. Buscou-se adentrar nos desafios que estes sujeitos encontram em suas práticas pedagógicas, focando principalmente o espaço educativo como um ambiente possível para a construção da cidadania.

Como possibilidade para refletir sobre as práticas escolares e a busca da colaboração de educadores da área da História, percebeu-se que o uso da História Oral era uma possibilidade concreta. A História Oral se configuraria como instrumento para a expressão dos profissionais que lidam com o ensino no seu dia-a-dia e que em muitos momentos são silenciados.

Percebe-se que os educadores, sobretudo, no Ensino Médio, podem adquirir condições de contemplar a formação de cidadãos plenos. No entanto tal constatação e objetivos só

podem ser percebidos ou não se observarmos as percepções dos profissionais da área. Assim, buscou-se a contribuição de colaboradores dispostos a refletir sobre o papel da disciplina de História no Ensino Médio. Tal tarefa foi muito árdua, pois ainda hoje percebemos um grande fosso entre a academia e a escola. Muitos educadores ficam receosos de participar de pesquisas por vários motivos. Entre os motivos é possível citar alguns expressos por professores os quais foram convidados para participar da reflexão, porém, declinaram do convite: falta de tempo; o receio de ter seu trabalho “avaliado” por outro profissional; o temor de não “dar a resposta certa” aos questionamentos, como se houvesse respostas corretas; e até aversão ao contato com as pesquisas desenvolvidas pela academia, pois, essa é vista como produtora de um conhecimento “puramente técnico” o qual não está focado na busca de uma contrapartida na melhoria das condições da educação básica.

Contudo, felizmente contou-se com a colaboração de professoras interessadas em discutir o tema. Professoras, pois de todos os profissionais procurados e convidados para refletir sobre o tema, coincidentemente as duas colaborações vieram de mulheres. Buscou-se a colaboração de educadores com formação acadêmica na área de História, que estejam em atividade no Ensino Médio na referida disciplina e que trabalhem em escolas públicas. A escolha por profissionais que trabalham em escola pública se fez uma vez que são a estes estabelecimentos que qualquer sujeito pode ter acesso, independente de sua renda, pois oferecem um ensino gratuito como preconiza a legislação educacional.

Nessa perspectiva, a estruturação desse estudo apresenta-se em cinco partes, sendo a primeira, intitulada “A cidadania como constituição histórica: Pensando o processo de construção do conceito” direciona seu foco de apresentação a um estudo histórico do conceito de cidadania na sociedade ocidental, partindo do ideal Grego. Na primeira subdivisão, iremos tratar sobre o surgimento da cidadania nas cidades-estado na Grécia e o ideal de Paidéia. Na segunda, iremos abordar o ideal de cidadania romano. A terceira parte tratará sobre o ideal burguês de cidadania, o qual começa a se configurar com as revoluções burguesas dos séculos XVI e XVII. Na última parte nos deteremos a discutir a respeito das configurações abordados pelo sociólogo inglês Marshall (1967) sobre os três direitos básicos (políticos, civis e sociais) para a efetivação de uma cidadania plena. Configurações estas que serviram de base para a compreensão da constituição de cidadania na sociedade contemporânea.

O segundo capítulo intitulado “As raízes da cidadania na sociedade brasileira: um longo caminho”, abordará as peculiaridades do processo de constituição da cidadania na história nacional. Como principal teórico, nos remeteremos aos trabalhos de Carvalho (1987, 1990, 2001 e 2008). Tal capítulo apresenta três momentos, no qual o primeiro buscará as raízes da cidadania no Brasil nos processos de Independência e da Proclamação da República. No segundo momento, trataremos sobre o conceito de cidadania e sua transfiguração entre o fim da Primeira República e o Golpe Militar de 1964. O terceiro momento foi dedicado para analisar a conjuntura brasileira pós-Golpe Militar de 1964, como um período de retrocessos na constituição da cidadania na sociedade brasileira.

O terceiro capítulo intitulado “Concepções de cidadania no contexto nacional moderno”, objetiva tratar sobre a concepção de cidadania no contexto nacional atual, para tal, este capítulo foi dividido em quatro partes. Na primeira parte trataremos sobre o conceito de cidadania na sociedade hodierna brasileira. A segunda parte abordará o conhecimento como aporte para a constituição da cidadania, no que se refere a compreensão da cultura que leva ao “Autoconhecimento”. A terceira subdivisão tratará sobre o papel social da educação na inserção dos sujeitos como cidadãos plenos. No que se refere a última parte, abordaremos as políticas públicas da educação voltadas para a formação de cidadãos plenos.

O quarto e último capítulo “Refletindo sobre o conceito de cidadania a partir da narrativa de professores da disciplina de História no Ensino Médio” terá por objetivo analisar e interpretar as narrativas de Joana D’arc e Helena de Tróia, pseudônimo escolhido pelas colaboradoras desta pesquisa. As percepções sobre as práticas docentes desenvolvidas pelas colaboradoras e observadas ao longo da pesquisa também serão bordadas na última parte do trabalho.

Cabe destacar que muitos autores contribuíram no desenvolvimento deste estudo. Dentre eles, destacam-se Meihy (1996) e Thompson (1992) no que tange a História Oral. Já no que se refere ao conceito de cidadania no Brasil, Carvalho (1987, 1990, 2001 e 2008) foi o principal teórico sobre a temática, tendo recorrido também a Holanda (1988). Em relação a configuração da cidadania nas sociedades pós revoluções burguesas, Marshall (1967) forneceu substancial subsídio na compreensão de tal configuração. Tendo em vista a compreensão do conceito de cidadania apropriado pelas diferentes culturas, Covre (2001), Funari (2003) e Guarrinello (2001) trouxeram grandes contribuições. Quanto aos processos

educacionais utilizou-se autores como Santos (1989, 2002, 2005 e 2006), Morin (2001), Garcia (2008), Bergamamaschi (2003), dentre outros.

Capítulo 1 - A CIDADANIA COMO CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA: PENSANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

*“Preciso buscar o entendimento, preciso exercer a cidadania
Quero ir a escola todos os dias, quero aprender
Quero concordar ou discordar, cumprir meu dever
Quero trabalhar, me alimentar, quero andar, sentir-me seguro
Quero morar, quero contribuir para uma nova sociedade
Entendida, ilimitada, determinada”
(Luciano Rodrigues)*

A sociedade grega antiga, com toda a sua organização política, teve a possibilidade de dedicar-se com maior intensidade no processo educativo. É dessa ação educacional que surge o conceito de cidadania.

Quando os pensadores do século XVIII retornaram, a seu modo, a noção de cidadania, foi em outro contexto, buscando não na cidadania estendida e amorfa do Império Romano, mas naquela, potencialmente participava das pequenas cidades-estados que um dia repartiram entre si os territórios das planícies do Mediterrâneo (GUARRINELO, 2003, p. 46).

Sendo assim, com o objetivo de compreender que tipo de cidadão o sistema educacional brasileiro objetiva formar, baseado no conceito historicamente construído pela sociedade, que começaremos historiar o conceito de cidadania, desde a Grécia arcaica. Entretanto, devemos considerar as observações de Stephanou e Bastos (2005) quando elas defendem que “o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia” (p.417).

1.1 - O surgimento da Cidadania: As cidades-estado na Grécia¹

*Não sou nem ateniense, nem grego, mas sim um cidadão do mundo.
(Sócrates)*

No tratar sobre o conceito de cidadania, acabamos por nos remeter à Grécia.

¹ Ressalta-se que o objetivo desse capítulo é discorrer sobre as definições a respeito do conceito de cidadania, não se aprofundando em dados e períodos históricos.

E onde está a origem da cidadania? Atribui-se em princípio à cidade ou polis grega. A polis era composta de homens livres, com participação política contínua numa democracia direta, em que o conjunto de suas vidas em coletividade era debatido em função de direitos e deveres (COVRE, 2001, p. 16).

Dando ênfase ao pensamento vigente da época, buscamos compreender a organização da sociedade e de seus anseios. A regressão ao mundo grego se faz necessário pois:

(...) os primeiros pensadores que se debruçam sobre a definição do que hoje entendemos por cidadania buscaram inspiração em certas realidades do mundo greco-romano, que conheciam por intermédio dos clássicos transmitidos pela tradição manuscrita do Ocidente: a idéia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo (GUARRINELO, 2003, p. 29).

Esses clássicos são, sobretudo, os poemas de Homero, em **Ilíada** a qual narra a guerra de Tróia, e **Odisséia** que conta as viagens de Ulisses. Estes textos trazem importantes informações relacionadas ao espaço geográfico que hoje definimos por Grécia, que era “dividida em reinos governados por reis-guerreiros onde se organizava uma sociedade hierárquica, na qual o poder está na mão da aristocracia” (CAMBI, 1999, p.76).

O conceito de cidadania surge no momento em que os gregos buscam dar novo significado a existência humana, partindo da indagação do motivo desta existência, na busca de uma resposta não mitológica, mas sim racional.

A resposta dos gregos para o sentido e o significado da existência humana é a de que nós seres humanos existimos para nos tornarmos plenos, completos, bons e belos, enfim dignos do uso das prerrogativas do cidadão da pólis. Ser pleno, completo, cidadão é ser feliz! Para os gregos um ser humano não nasce humano, torna-se humano por viver entre humanos. Eles percebem logo que os seres humanos constituem-se seres humanos porque produzem uma natureza que resulta da ação de suas vontades e que vem em proveito deles mesmos, a cultura (CUNHA e PACHECO, 2009, p.561).

O conceito de cidadania surge no que hoje definimos por Grécia, a partir da organização do seu território em cidades-estado. No momento em que se busca definir os sujeitos detentores de direitos, e a valorização da vida urbana e a organização social.

Com a existência do status de cidadania a uma parcela da população, encontramos a outra parte excluída de tal direito. Assim, deparar-se com a mútua existência do “outro”, o não-cidadão, excluído da sociedade. Esta visão do “Eu” e do “Outro”, do estrangeiro que não

goza do mesmo status que “Eu” era presente na sociedade grega. “E o outro não era apenas o estrangeiro, mas muitos dos próprios habitantes das cidades-estados. Eles participavam da sociedade com seus trabalhos e recursos, mas não se integravam ao conjunto dos cidadãos” (GUARRINELO, 2003, p.35).

A organização social, assim como os conceitos e valores que permeavam a sociedade grega, tinham características peculiares, não cabendo anacronismos entre esta e as atuais sociedades ocidentais. O que se compreende por cidadania hoje pode se aproximar em alguns aspectos com a visão da época, todavia “não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo” (GUARRINELO, 2003, p.29).

Ser ou não cidadão, estava intimamente ligado à propriedade de bens. Porém, mais do que isso, o principal requisito para ser considerado um cidadão era a capacidade de desenvolver-se enquanto ser humano. Desenvolvimento esse na busca da plenitude e da felicidade tanto individual quanto da *pólis* como um todo.

Os requisitos para tornar-se cidadão eram flexíveis de uma cidade-estado para outra, assim como ao longo do tempo. Contudo, alguns requisitos eram indispensáveis independentemente das circunstâncias. Para tornar-se cidadão era indispensável ser do sexo masculino e não ser escravo ou estrangeiro. Exatamente neste aspecto, Foucault (1985) argumenta que no mundo grego para ser livre era necessário exercer a soberania sobre si. Esta soberania só era exercida no momento em que o homem diferenciava-se do animal, isso é, pelo uso da razão, buscando transformar o mundo a sua volta em busca da felicidade.

A busca pela felicidade era bem definida no ideal de Paidéia - o homem deveria tornar-se Bom e Belo. O objetivo fundamental da educação nesta perspectiva era a formação aristocrática do homem individual como *Kalos kai agathos*², em busca da plenitude. Sendo assim, desde cedo preparava-se a criança para a vida adulta. Paidéia para os gregos designava o resultado do processo educativo que se prolongaria por toda vida, muito para além dos anos escolares. Por tal, a educação grega aponta para uma verdadeira malha social em construção da qual somos herdeiros, tanto que, de fato são os gregos quem, pela primeira vez, colocam a

² Terminologia grega para conceituar o modelo ideal na Paidéia, isso é, o Bom e Belo.

educação como problema. Problema esse que necessitava envolver todos os cidadãos, destacando-se sempre que a cidadania era restrita.

O conceito que originalmente exprime o ideal educativo grego é o de *areté*³. Originalmente formulado e explicitado nos poemas homéricos, a *areté* é entendida como um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a virtude, a capacidade de persuasão, numa palavra, a heroicidade. Tendo em vista que mais que honra e glória, pretende-se então alcançar a excelência física e moral. “Estamos diante de ‘uma pedagogia do exemplo’ da qual Aquiles encarna a *areté* (o modelo ideal mais complexo de formação) ligada à excelência e ao valor” (CAMBI, 1999, p.77).

Conceituar a educação grega neste período como “pedagogia do exemplo” como faz Cambi (1999), é de fato destacar o processo da educação moral do jovem grego, que resultava do contato direto da criança com o pedagogo, do jovem com o ancião, do menino com o adulto. Todos os mestres reuniam-se para transmitir a criança exemplos de dignidade de gestos e de maneiras, de polidez e elegância na conduta, de respeito pelas leis da cidade e pelos mais velhos. Eles ofereciam-se como modelo vivo dos quais as crianças deviam se aproximar através da imitação consciente e inconsciente, favorecida pela convivência constante.

Focado na busca desse ideal, é proposto um programa educativo que implica dois elementos fundamentais: a ginástica para o desenvolvimento do corpo; e a música (aliada à leitura e ao canto) para o desenvolvimento da alma. Na conjuntura analisada, o cidadão era preparado visando o melhor, sendo ele governante, ou governado. Tal organização ocorria tendo em vista que a política era o cenário primordial do desenvolvimento do status do cidadão grego. É nesse aspecto que a Grécia pode ser encarada como uma sociedade que tende a recorrer a racionalidade na resolução de seus impasses.

A educação grega não tinha por objetivo ensinar ofícios, ou seja, trabalhos braçais, uma vez que esses eram reservados aos não-cidadãos (escravos, estrangeiros), mas sim treinar a liberdade e a nobreza, que deveria ser exercida em sua plenitude. Para exercer a nobreza era

³ Segundo Platão "A virtude (*areté*) não vem da riqueza, mas sim a riqueza da virtude, bem como tudo o que é bom para o homem, na vida particular ou na vida pública" (Cit. In :Cordón & Martinez, 1995 pág.110).

necessário o conhecimento. Por isto se fazia imprescindível à dedicação ao conhecimento dos clássicos, somado com discussões que envolviam pensamento crítico, criativo e valorização da experiência dos anciãos.

Partindo da formação indispensável e colocando em prova sua oratória o grego começava a participar ativamente das decisões políticas da *pólis*, ou seja, tornava-se cidadão. Assim, tinha o direito de participar das assembleias e de concorrer aos cargos eletivos da administração. “Tanto nas oligarquias como nas democracias, a participação política era direta, exercida por um corpo de cidadãos ativos, que podia ser mais ou menos amplo, mas representava a si mesmo, por meio de voto individual de seus membros” (GUARRINELO, 2003, p. 41).

O mundo grego acabou por influenciar, ao longo dos anos, diversas culturas sobretudo a cultura ocidental. Esta disseminação dos ideais gregos tem nos romanos seus principais responsáveis, uma vez que com o domínio da Grécia, por Roma, diversos aspectos do modelo de sociedade acabou por ser absorvido. Cabendo aos romanos a propagação das aspirações gregas.

1.2 – O ideal de cidadania Romano

Civis romanus sum.

Compreender o conceito de cidadania em Roma é bem diferente de entendê-lo no mundo grego. É devido a estas diferentes interpretações sobre o que é ser cidadão que nos dias atuais encontramos grandes dificuldades em definir tal conceito.

Como epígrafe para a abertura deste subcapítulo, escolhemos a locução latina “*Civis romanus sum*”, que significa “Sou um cidadão romano”. Esta frase proferida em Roma era sinônimo de pertencer a um grupo que detinha privilégios políticos, econômicos, militares, mas, sobretudo jurídico, uma vez que garantia um “juízo justo” a qualquer acusado. Diferente do mundo grego no qual para ser cidadão era necessário ser homem, livre, possuidor de bens e soberano sobre si mesmo, no mundo romano o conceito de cidadania vai mudando ao longo das novas conquistas de território. Uma característica que permeia toda a história romana é a percepção do status de cidadão como um privilégio, e detê-lo ou não

dependia muito mais de uma concessão por parte do poder político. Neste aspecto de concessão de tais direitos por parte do Estado, aproximamo-nos do conceito de estadania, apresentado por Carvalho (2001 e 2008), na constituição da cidadania no Brasil, aspecto esse que será tratado no próximo capítulo.

A diferença entre o pensamento grego e o romano persiste no fato de os primeiros acreditarem que a cidade e seu desenvolvimento, possibilitando o crescimento e a autonomia dos sujeitos, formavam o conjunto dos cidadãos. Já os romanos tinham um olhar diferente, para eles primeiro ocorreria o crescimento individual e moral dos cidadãos em busca de uma liberdade plena, e este conjunto de cidadãos é que seriam responsáveis pela constituição das cidades, e por consequência direta, do Estado.

Se na Grécia a cidadania era uma conquista, em Roma era uma concessão. Tanto que “a concessão de cidadania a aliados era um fator importante para a acomodação das elites nos territórios conquistados” (FUNARI, 2003, p. 56). Sendo assim, a cidadania pode ser pensada em diversas graduações. Enquanto que na Grécia, ou se era cidadão pleno ou não, em Roma existia diversos níveis de cidadania, sendo que, dependendo dos interesses políticos e militares, era concedido uma cidadania-plena ou restrita. Este aspecto de “níveis” de cidadania será re-apropriado, na contemporaneidade, na conjuntura brasileira, mesmo que não oficialmente, conforme defenderemos no próximo capítulo.

No mundo romano temos a educação como pilar da sociedade, tanto que “com Cícero temos o nascimento de uma pedagogia no sentido próprio, como saber refletido sobre a educação” (CAMBI, 1999, p.111). Como muito da cultura grega acaba por ser absorvida pelos romanos, o pensar em si e no autodesenvolvimento na busca de uma soberania do sujeito acaba tendo lugar na sociedade romana. Nesta perspectiva, que “a partir do século II a. C. que em Roma também se foram organizando escolas segundo o modelo grego, destinadas a dar formação gramatical e retórica, ligada à língua grega” (CAMBI, 1999, p.114). Durante a época imperial, as escolas serviam como alicerces para a unificação dos territórios conquistados sob o modelo da romanitas. Pondo assim, em prática o projeto helenístico⁴, sendo a língua e o modo de viver dos gregos formadores de um ideal.

⁴ Helenismo do grego, hellenizein ("falar grego", "viver como os gregos")

Na Grécia, o significado da existência humana era tornar-se pleno, completo e feliz, participando das decisões da *polis*. Tais decisões só poderiam partir do uso da razão, isso é, a construção de um pensamento que quando apresentado, o interlocutor consiga acompanhar o percurso da construção da resposta de forma a verificar sua validade, o que só é possível graças à erudição⁵. Em Roma o conceito de cidadania estava intimamente ligado ao fato de ser escravo, em absoluta sujeição física. Teoria que discordamos por compreendermos que o homem só se torna livre quando possui a capacidade de decidir o seu destino com o uso de sua própria razão, e não delegando esta tarefa a outrem. Defendemos esse pensamento uma vez que, “só existe liberdade individual se existir uma cidadania que se governe a si mesma, pois viver como súditos de um governante é viver na subordinação, no limite, como escravos” (FUNARI, 2003, p. 74).

Os pensamentos romanos acabaram por disseminar e influenciar diversas sociedades que as sucederam. Neste rol incluem-se principalmente as sociedades ocidentais. Assim sendo, compreender o tratamento dado à categoria de cidadania mostra-se tão importante, sobretudo no mundo grego e romano. Uma vez que é a retomada das idéias greco-romanas, influenciam as revoluções dos séculos XVII e XVIII que acabaram por ditar as regras na nova organização social do mundo ocidental.

1.3 – A construção do processo burguês de cidadão

As leis são sempre úteis aos que têm posses e nocivas aos que nada têm."

(Jean-Jacques Rousseau)

Após um período de fragmentação na organização política européia, temos o ressurgimento da “idéia de cidadania no Renascimento (compreendido aqui na sua longa duração, entre os séculos XIV e XVI, aproximadamente)” (ZERON, 2003, p.97). Todavia, não nos deteremos neste período, dedicando espaço nesta parte a examinar a busca no mundo grego-romano do ideal de cidadania, e a sua readaptação e modificação durante as Revoluções Industrial, Francesa, Inglesa e Americana o período no qual a categoria por nos abordada, começa a difundir-se. Difusão esta focada no projeto burguês de sociedade.

⁵ Ser erudito é adquirir uma vasta e variada instrução, sobretudo, pela leitura e pelo estudo, por isso o papel tão importante da educação na sociedade grega, que acaba depois sendo absorvido por Roma.

Quando falamos, escrevemos ou pensamos sobre a cidadania, jamais podemos olvidar que ela é uma lenta construção que se vem fazendo a partir da Revolução Inglesa. No século XVIII, passando pela Revolução Inglesa no século XVII, passando pela Revolução Industrial, por ter sido esta que trouxe uma nova classe social, o proletário, à cena histórica (ODALIA, 2003, p. 168)

Com o advento da modernidade e da industrialização, o homem desloca-se mais uma vez em grande escala para as cidades. “A cidadania está relacionada ao surgimento da vida na cidade, à capacidade dos homens exercerem direitos e deveres de cidadão” (COVRE, 2001, p. 16). Nesta retomada da vida aos burgos, o processo da inserção dos diversos agentes sociais começa a ser repensado na organização da comunidade. Durante todo o período medieval temos a divisão clara entre senhores e servos. Era impossível tentar manter e legitimar tal dicotomia no mundo em ebulição, assim, “a legitimidade de uma sociedade hierarquizada fundada em privilégios de nascença perdeu a força” (MONDAINI, 2003, p. 115). As explicações religiosas em relação às desigualdades cada vez mais evidentes na sociedade já não tinham espaço na nova concepção de mundo, a predestinação perde espaço.

Com as modificações ocorridas, a racionalidade religiosa acaba por ser substituída pela razão. Razão esta que indaga a realidade. Percebe-se que a busca pela felicidade e pelo desenvolvimento somente será possível se for em conjunto, com a inserção de todos os sujeitos no sistema. Encontramos uma retomada no que tratamos anteriormente ao discorrer sobre a felicidade no mundo grego. “Passou-se então, da racionalidade da igreja, para uma nova racionalidade a nortear os homens e que permitiu em sua evolução, a retomada da idéia de cidadania surgida com os gregos” (COVRE, 2001, p. 23).

A busca pela qualidade dos dias que se passa na Terra é resgatada. Acredita-se que o homem não está no mundo para sofrer e se redimir dos seus pecados, e sim desfrutar do melhor, transformando o que for necessário para que este ideal seja alcançado. Neste aspecto, retorna-se a busca da felicidade como no mundo grego. Esta é uma conquista da coletividade, pois, sendo o ser humano um animal que vive em sociedade, o objetivo da felicidade, só pode ser alcançado se for por todo o grupo, ou ao menos esteja disponível a quem queira por isso lutar.

E ainda no século XVIII que a idéia da felicidade nasce não como uma conquista individual, mas como uma meta a ser alcançada pela coletividade. O homem só pôde pensar na felicidade como um projeto de sociedade, isto é, como uma possibilidade para todos os que nela vivem, quando criou os meios de fazer com que a educação, a produção, de alimentos, a fabricação, das coisas de que precisava – tecidos, roupas,

máquinas, etc... – aumentassem a tal nível que deixassem de ser um privilégio de poucos para ser uma possibilidade de todos (KARNAL, 2003, p. 160).

A luta por um mundo mais igualitário, defendido pelos ideais da época, não pode ser encarada como a busca de direitos a todos, tão pouco o nivelamento. A cidadania neste período histórico apresenta-se como uma cidadania liberal, que buscou *a priori* romper com a submissão completa de todos a um, ou seja, dos súditos ao monarca. Assim, devemos considerar que a cidadania liberal foi “uma cidadania excludente, diferenciadora de ‘cidadãos ativos’, e ‘cidadãos passivos’, ‘cidadãos com posses’ e ‘cidadão sem posses’” (KARNAL, 2003, p. 131). Na Grécia, mesmo nos períodos de tirania, o conjunto de cidadão participava de alguma forma na política, fato inexistente no período Absolutista na Europa. A busca pela cidadania sempre foi encarada como a busca de direitos e privilégios, sobretudo em Roma.

Como referido anteriormente o “Eu” só existe na presença do “Outro”. Assim, “assenta-se aí, também, uma construção da cidadania que desenha a desigualdade.” (COVRE, 2001, p. 26). Há de ter claro que os grupos em diferentes períodos unem-se entre si e com outros para procurar ocupar mais espaço nos centro de decisão, renegando quem não participa do pacto, criando os excluídos. Não estamos aqui querendo defender uma dicotomia entre opressor e oprimido. Neste aspecto, defendemos que existem diferentes centros de poder, e que ambos o exercem em maior ou menor grau, não existindo sujeito que apenas recebe passivamente as opressões sem oprimir a outrem.

[...] o termo cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão. Dizer quem era o cidadão – ao contrário de hoje, em que supomos se tratar da maioria – era uma minoria – era uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar e garantir os privilégios, de uma minoria (KARNAL, 2003, p. 144).

Inspirada nas idéias filosóficas do Iluminismo, a Assembléia Nacional Constituinte da França aprovou, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sintetizando em dezessete artigos e um preâmbulo os ideais libertários que começaram a nortear o pensamento dominante na organização social. Pela primeira vez são proclamadas as liberdades e os direitos fundamentais do Homem, nesse aspecto do homem moderno, o homem visto pelo ideal burguês. Por isso, “no sentido moderno, cidadania é um conceito derivado da Revolução Francesa (1789) para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem os direitos do Estado”(KARNAL, 2003, p.49).

Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão ressalta-se como direitos imprescritíveis a resistência à opressão, buscando não retornar ao Antigo Regime. Tal pensamento só é possível baseando-se no princípio que a soberania coletiva e individual consiste na razão como única legitimadora. A partir da utilização dessa razão, cabe ao homem a busca pela sua felicidade, eixo central de sua existência. Nesta busca o homem pode utilizar-se de todos os estratagemas necessários, desde que não prejudicando outrem. Como determinadores dos limites para a ação humana, percebe-se que cabe ao conjunto de sujeitos reunidos a afirmação de preceitos em forma de lei, em que todos, sem distinção, estejam incluídos. Assim, todos os membros da sociedade podem usufruir as mesmas ferramentas na construção de sua felicidade, sendo a lei a expressão da vontade geral. Tratando-se de um projeto burguês, é dado grande destaque à legitimidade da propriedade, como pilar na organização social, não podendo nenhum homem ser alienado deste direito. Direito aqui entendido como o de vir a adquirir sua propriedade, e não necessariamente em possuir tal.

São nesses processos que importantes pensadores começam a debruçar-se sobre o papel de cada sujeito na nova configuração de sociedade que se apresenta. John Locke ao trabalhar o conceito de propriedade e de cidadania no Segundo Tratado sobre o Governo (2006) desenvolve que o cidadão é aquele que é proprietário de seu próprio corpo, mas não apenas do corpo como matéria, mas sim, dono de tudo que o seu corpo produz. Desta forma, o trabalhador explorado que não tem o direito de consumir os bens que produz, pois estes são pertencentes ao seu patrão, seria considerado um sujeito de segunda classe, isto é, um não-cidadão. Locke ao defender seu ideário, conclui como natural à desigualdade, sendo a cidadania um direito restrito.

Sendo um período de ebulição de ideias e de definição de padrões, encontramos o filósofo suíço, Rousseau, que defende um aspecto bem diferente. Neste ponto, “nenhum homem tem autoridade natural sobre seu semelhante, argumenta Rousseau; a força não produz nenhum direito”(COVRE, 2001, p. 27). Rousseau ao tratar sobre o pacto social acredita na igualdade entre os homens, sendo todo o processo de tirania e exploração renegado. Rousseau destaca que cidadania seria a inserção como sujeito pleno na sociedade. Contudo, percebe-se que só pode ser inserido quem tem meios de alcançar o direito à própria subsistência sem precisar se submeter a outrem. O filósofo afirma em suas análises que a liberdade, assim como preconizadas pelos gregos, é a qualidade básica da condição humana, e por consequência, da cidadania.

Renunciar à própria liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, aos próprios deveres; para quem renuncia a tudo não há compensação possível, e renúncia tal é inconcebível com a natureza do homem, pois rouba às suas ações toda a moralidade quem tira a seu querer toda a liberdade (ROUSSEAU, 2007, p.25)

Muitos dos princípios vigentes na sociedade hodierna partem do projeto burguês emanado nas revoluções que consolidaram o Estado Moderno. Marshall (1967), sociólogo inglês, analisa a construção da concepção de cidadania. Para Marshall, com a ascensão da concepção burguesa de Estado, o pensamento vigente foi reconceitualizado. Neste aspecto “o Estado deveria fazer uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados” (MARSHALL, 1967, p.60). Assim, nota-se que a consolidação do modelo de Estado e, por conseguinte, de cidadania, baseada no pensamento burguês, não era uma aclamação da sociedade como um todo, sendo necessário reprimir os ideais que iam de encontro aos seus princípios, assim como convencer e cooptar mais adeptos ao pensamento.

Percebemos que o discurso de cidadania para todos consolida as discrepâncias na sociedade burguesa dicotomizada entre burguês e operário. Assim “a cidadania em si mesma se tem tornado, sob certos aspectos, no arcabouço da desigualdade social legitimadas” (MARSHALL, 1967, p.62).

1.4 - O conceito de cidadania de T. H. Marshall: os direitos civis, políticos e sociais

*E esta é a pior hipocrisia que entre eles encontrei: que também os que mandam simulam as virtudes dos que servem.
“Eu sirvo, tu serves, ele serve”- assim reza, aqui também, a hipocrisia dos dominantes – e ai, quando o primeiro senhor é somente o primeiro servidor.
Friedrich Nietzsche (2000, p. 205)*

Ao analisarmos o desenvolvimento do conceito de cidadania diversos autores recorrem à configuração apresentada pelo sociólogo inglês Marshall (1967) Marshall divide a conquista do status de cidadania em três aspetos, a conquista dos direitos civis, os políticos e por fim os sociais. Cabe ressaltar que tal análise diz respeito à configuração na Inglaterra, sendo que “o percurso inglês foi apenas um entre outros” (CARVALHO, 2008, p.11). Para o sociólogo, a linearidade da conquista de tais direitos era óbvia, sendo que um direito seria derivação direta do outro. Contudo, neste aspecto Carvalho (2008), ao tratar sobre a cidadania no Brasil,

discorda de Marshall, afirmando que a pirâmide de direitos foi posta de cabeça para baixo em nosso país.

Segundo Marshall (1967), o primeiro direito conquistado pela sociedade moderna é o direito civil, já no século XVIII. Este direito conquista na possibilidade de o homem se reconhecer como sujeito, isto é, ter liberdade individual, não estando subordinado ao pensamento dominante e coercitivo delineado por um grupo. Dentro do rol de características desta conquista encontra-se “a liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e o de concluir contratos válidos e o direito a justiça” (MARSHALL, 1967, p.63). Aqui encontra-se a base da sociedade burguesa, isto é, o direito a propriedade privada. Entretanto, cabe ressaltar que o direito à propriedade diz respeito ao direito de vir a possuí-la e conservá-la caso tenha condições financeiras para tal. Não sendo um direito natural, a concessão de propriedade para os membros da comunidade.

Outro ponto exposto é a possibilidade de recorrer a justiça e a sanções por parte de mecanismos institucionalizados para quem descumpra com suas obrigações. Tal fato só é possível a partir da criação de tribunais acessíveis a todos. Deste modo, os direitos civis são alcançados quando o acesso à justiça torna-se universal. Acessibilidade que está fundada tanto na existência da disseminação de tribunais, por todo o território inglês, quanto pela possibilidade de contratar especialistas para “decifrar” as regras do jogo, isto é, contar com um advogado que tenha como o defender. Tal aspecto é destacado, uma vez que devido ao alto tecnicismo dos meios jurídicos, muitos ficam excluídos de recorrer aos tribunais, pois não contavam com a erudição necessária.

Há de se destacar que o acesso aos tribunais, mesmo que facilitados, não configuram em si a inserção de todos os sujeitos no meio da jurisprudência. Mesmo contando com apoio, aos menos favorecidos financeiramente não tem como brigar de “igual para igual” com uma banca de especialistas contratados, muitas vezes para defender os interesses obscuros de quem tem condições financeiras para tal. É importante destacar isso, pois Marshall, ao observar a configuração do status de cidadania, debruça-se também sobre as relações de classe. Assim, pode-se concluir que “o contrato moderno é essencialmente um acordo entre homens que são livres e iguais em status, embora não necessariamente em poder” (MARSHALL, 1967, p.79).

O sociólogo inglês afirma que 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. Neste aspecto, “a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida.” (MARSHALL, 1967, p.62), sendo que “no século XX, a cidadania e o sistema de classe capitalista estão em guerra.” (MARSHALL, 1967, p.76). Para Marshall (1967) o sistema de classe e cidadania encontram-se em guerra, pois é inviável pensarmos numa sociedade onde existe um enorme fosso social, uma igualdade de direitos, e de acessos que possibilitem a efetivação de uma cidadania plena.

Ainda em relação aos direitos civis, cabe elucidar que “no setor econômico, o direito civil básico é o direito a trabalhar, isto é, o de seguir a ocupação de seu gosto no lugar de escolha, sujeito apenas a legítima existência de treinamento técnico preliminar” (MARSHALL, 1967, p.67). O direito ao trabalho é um direito básico, pois diz respeito à subsistência. Todavia, pode-se observar que este direito não busca, em momento algum, quebrar com a organização da sociedade de classes, muito pelo contrário, pode servir inclusive para legitimá-la. Neste mesmo aspecto, cabe ressaltar que diferentemente do que o sociólogo inglês interpõe, na sociedade contemporânea, uma parcela considerável da população não tem o direito de seguir a ocupação de seu gosto. Tal fato ocorre, pois, parte da população é obrigada a aceitar empregos que estão longe do seu ideal de vida. Além disso, ocorre uma situação desfavorável, em que uma camada da população está excluída do mercado de trabalho, servindo como exército de reserva de mão-de-obra no sistema capitalista.

Em se tratando dos direitos políticos, há de se ter claro que a possibilidade de eleger e eleger-se não é suficiente. Para compreender as relações que constituem a política, e principalmente, perceber que realmente se faz parte efetiva do jogo político, é necessária uma mudança de realidade. Quando uma população que está acostumada a ser governada “por iluminados” vê a possibilidade de escolher seus representantes, normalmente acaba por optar na manutenção do poder dos “melhores preparados” para governar. Outra questão a ser considerada consiste nas pressões por parte das classes dominantes, na definição da escolha dos dirigentes políticos. Esse tipo de pressão terá seus exemplos na configuração brasileira, sobretudo, com a figura do coronel.

No século XX. encontramos a perspectiva dos direitos sociais, isso é, “tudo aquilo que vai desde o direito ao mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar”(MARSHALL, 1967, p.63). Segundo o sociólogo inglês, esta etapa é a responsável, não apenas por garantir os direitos anteriormente construídos, mas sim, à possibilidade de acesso aos meios que possibilitem aos sujeitos a se transformar em cidadãos. Por este motivo, “os direitos sociais são também os mais difíceis de serem efetivados” (FERREIRA, 1993, p.176).

Percebe-se que para efetivamente se inserir na sociedade, antes deve ser respeitado e oferecido um rol de elementos que fortaleçam as instituições sociais e educacionais responsáveis pela construção do alicerce indispensável na efetivação das práticas autônomas. Práticas estas que na visão de Marshall já devem estar definidas a partir dos direitos civis, no qual se encontra o direito a educação, pois só assim será possível atingir os direitos sociais. Marshall (1967) argumenta que:

A educação das crianças esta diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sobra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito a educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não um direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. E, nesse ponto, não há nenhum conflito com os direitos civis do modo pelo qual são interpretados numa época de individualismos. Pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (p.73).

Tendo sido educado criança, e adquirido os direitos civis a partir deste processo, todos poderiam ter acesso aos direitos sociais, que incluem “mínimo de certos bens e serviços essenciais (tais como assistência médica, moradia, educação, ou uma renda nominal mínima ou salário mínimo) a ser gasto em bens e serviços essenciais” (MARSHALL, 1967, p.63). Todavia, esses não poderiam ser vistos como assistencialismo, como algo delegado pura e simplesmente pelo Estado, mas, consequência da conquista de cada um.

A partir das percepções da conquista da cidadania, e de seu espaço para uma maior parcela da população, que a mesma é pensada na atualidade. Ressalta-se, sobretudo, a cidadania como conjunto dos direitos civis, políticos e sociais de que goza um sujeito e que lhe permitem intervir na direção dos negócios públicos do Estado. Esta intervenção acontece

participando de modo direto ou indireto na formação do governo e na sua administração, seja ao votar (indireto), seja ao concorrer a cargo público (direto).

Acreditamos que não são todas as pessoas da sociedade que possuem a cidadania plena. É com contemplação dos três direitos expostos por Marshall(1967), que é possível a constituição de uma cidadania plena, na busca de uma plenitude como objetivada no ideal grego, buscando a felicidade individual e coletiva.

Defende-se que os sujeitos integrantes da sociedade podem ser enquadrados, tanto como cidadãos plenos, cidadãos, não-cidadão, ou como com uma estadania. O cidadão pleno seria o sujeito que tem acesso aos três direitos, e a real possibilidade de busca da plenitude enquanto ser humano, como já exposto. Já o cidadão seria aquele indivíduo que conta com os três direitos, mas em parte, ou se ve aliado de um deles. Mas também, infelizmente, encontramos até os dias atuais, indivíduos que não alcançaram em nenhum aspecto o status de cidadania, podendo ser denominados de não-cidadãos, pois não tem acesso a nenhum dos direitos básicos, ou seja, os direitos civis (trabalho, liberdade de ir e vir, acesso a justiça, acesso a propriedade), direitos políticos (escolher seus governantes, e concorrer a cargos públicos), e os direitos sociais (saúde, educação, moradia e segurança).

A estadania, conceito apropriado de Carvalho (2001, 2008), ocorre quando não existe uma unidade nacional articulada em torno de seus direitos, não existe a busca pela incorporação das massas na sociedade. Mas do que isso é notório a ineficiência do judiciário e o uso politiquero dos sistemas de segurança, principalmente a polícia. 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. O uso da máquina pública é feito por interesses particularistas. Os sujeitos não são vistos como cidadãos, mas sim como uma clientela do Estado.

A especificação das quatro categorias se faz importante, pois buscamos com esses escritos abordar a questão da cidadania e as suas diferentes configurações. Em relação as contribuições do sociólogo inglês, sua análise se faz de suma importância para compreendermos os três direitos básicos para a cidadania plena. Assim, após discorrermos

sobre algumas das construções de cidadania ao longo da história, buscaremos esquadrihar a conceitualização de cidadania no transcorrer da história nacional, pois, “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, 2001, p. 136).

Capítulo 2 - AS RAÍZES DA CIDADANIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM LONGO CAMINHO

*Não admira, pois, que nossa República tenha sido feita pelos positivistas, ou agnósticos e nossa Independência fosse obra dos maçons.
(Sérgio Buarque de Holanda)*

O presente capítulo buscará analisar os diversos processos da história brasileira referente ao conceito de cidadania. Partiremos do processo de colonização e de Independência do Brasil, passando pela Proclamação da República. Transcorreremos a história nacional, no intuito de perceber as absorções, assim como as disparidades do processo nacional, com o ideal europeu. Poderemos perceber que os processos educacionais ganham e perdem força ao longo da trajetória brasileira, como subsídio na constituição de sujeitos ativos, conhecedores de seus direitos e deveres.

2.1 - As raízes da cidadania no Brasil: A Independência e a Proclamação da República.

*Ter um salário decente
Combater a corrupção
É um direito da gente
Dever da população
Exigir dignidade
Pegar oportunidade
Superar o preconceito
Valorizar a cultura
Com grande desenvoltura
Virar povo satisfeito.
(José Carlos da Silva)*

Diferentemente das outras nações da América, a constituição do Estado brasileiro não é derivada de uma ruptura brusca com a metrópole. Enquanto a maioria do território da América espanhola tornava-se independente, rompendo com os laços políticos com a metrópole e tornando-se repúblicas, no Brasil a Independência foi muito mais um fator de acomodação do Antigo Regime.

Durante o período colonial nunca se pensou em desenvolver os requisitos básicos para a constituição de uma sociedade com princípios de igualdade, tão pouco se objetivou a formação de uma identidade nacional. Entre todos os aspectos que influenciaram a falta de

consciência de cidadania no Brasil o mais marcante negativamente foi a escravidão, sendo o Brasil a última nação cristão-ocidental a abolir de tal sistema.

As conseqüências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa – a formação do cidadão –, a escravidão afetou tanto ao escravo como o senhor. Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e a humilhação de muitos (CARVALHO, 2008, p. 53)

Em relação ao processo educacional, não podemos deixar de considerar que durante o período escravocrata do Brasil, a educação formal não era difundida pelo território nacional. As escolas eram em número reduzido e atendiam apenas a uma parcela da elite.

[...] a escravidão por instituto procedeu repelindo a escola, a instrução pública, e mantendo o país na ignorância e escuridão, que é o meio em que ela pode prosperar. A senzala e a escola são pólos que se repelem (NABUCO, 2000, p. 137).

O problema em relação à escravidão no Brasil, mesmo após a sua abolição, consiste que, o fim da escravatura foi vista apenas como uma questão de liberdade do corpo. Liberdade aqui compreendida como não pertencer a outrem como objeto. Contudo, com o término da escravidão, não se pensou em elementos para a inserção dos ex-escravos como partícipes efetivos da sociedade. A percepção da abolição apenas como “não ser mais uma mercadoria” estava presente em todas as camadas da sociedade. Tal fato pode ser observado desde o período escravocrata. Muitos escravos libertos, após libertos, assim que possível adquiriam um escravo para si. Chegou-se a ter relatos no Brasil de escravos sendo proprietários de outros escravos. Assim, percebe-se a luta pela liberdade não como a luta por uma equalização de todos os membros de uma sociedade, mas a busca pela ascensão social.

Até a vinda da família real portuguesa para o Brasil a educação era tratada com total descaso, fica difícil imaginar que na Colônia existia qualquer preocupação com o desenvolvimento intelectual dos habitantes do território. Toda a administração colonial colocava o Brasil como um espaço *sui generis*. Assim, a noção de direito era quase nula, sendo que abaixo da Linha do Equador as leis e os direitos não chegavam.

[um] aspecto da administração colonial portuguesa que dificultava o desenvolvimento de uma consciência de direitos era o descaso pela educação primária. De início ela estava nas mãos dos jesuítas. Após a expulsão desses religiosos em 1759, o governo dela se encarregou, mas de maneira completamente inadequada. (...) Chegou-se ao fim do período colonial com grande maioria da

população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade (CARVALHO, 2008, p. 22-3).

Com a Independência do Brasil em 1822 manteve-se o regime monárquico, transformando o Brasil em Império, sendo o Imperador, o qual assumiu o trono, príncipe herdeiro da antiga metrópole. Assim, não ocorreram grandes rupturas.

A escolha de uma solução monárquica em vez de republicana deveu-se à convicção da elite de que só a figura de um rei poderia manter a ordem social e a união das províncias que formavam a antiga colônia. O exemplo do que acontecera e ainda acontecia na ex-colônia espanhola assustava a elite (CARVALHO, 2008, p.27).

Com a nova configuração do Estado brasileiro, sob um regime monárquico, porém, em forma de um Império, e ainda legitimando a escravidão no país, não encontramos grandes mudanças, nem na organização do governo e tão pouco na sociedade como um todo. Uma das grandes mudanças diz respeito à categorização do cidadão brasileiro, que aparece já no título 2º da primeira constituição brasileira, a Constituição de 1824, definindo que:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (BRAZIL, 1824, s/p)

Contudo, a própria Constituição apontava as possibilidades jurídicas de perder-se o direito à cidadania brasileira.

Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro: I. O que se nataralisar em paiz estrangeiro. II. O que sem licença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo estrangeiro. III. O que for banido por Sentença. (BRAZIL, 1824, s/p)

No texto da Constituição de 1824 fica evidente a divisão no tangente as diferentes categorias de cidadão. Assim podemos observar a legalização dos fossos sociais na nação. A Constituição deixava clara a existência de não-cidadão, os escravos, os cidadão, os que possuíam apenas um dos direitos expostos por Marshall (1967), aqui no caso apenas o civil, e os cidadãos plenos, com acesso aos direitos civis, políticos e sociais.

Os primeiros possuem, além dos direitos civis, os direitos políticos. Os últimos só possuem os direitos civis da cidadania. Só os primeiros são cidadãos plenos, possuidores do *jus civitatis* do direito romano. O direito político, nesta concepção, não é um direito natural: é concedido pela sociedade àqueles que ela julga merecedores dele. O voto, antes de ser direito, é uma função social, é um dever (CARVALHO, 1987, p. 44).

A busca pela permanente manutenção da ordem social e o receio em criar condições para que se repetisse no Brasil o mesmo caso do Haiti⁶, propiciou a busca pela manutenção do *status quo*. A própria sustentação do regime escravocrata, quase até o final do Império, é um exemplo disso. Considerando os direitos básicos para o exercício da cidadania, podemos observar que durante o Império a camada da população, a qual poderia ser considerada como cidadão, não cresceu muito em comparação com o período colonial. Isso pode ser concluído tendo em vista ausências de rupturas que sinalizasse com a maior participação das massas.

Mesmo sendo uma nova nação, não estando mais politicamente dependente de Portugal, não existiu, até então, a preocupação em solidificar características próprias. A figura do brasileiro, como povo, como unidade, encontrava-se deficiente. O Império era a Corte, isso é, o Rio de Janeiro, onde predominava a busca por padrões de vida do estilo europeu.

Somente ao final do império começaram a ser discutidas questões que tinham a ver com a formação da nação, com a redefinição da cidadania. Embora no início da vida independente brasileira um dos principais políticos da época, José Bonifácio, já tivesse alertado para o problema da formação da nação, mencionando particularmente as questões da escravidão e da diversidade racial, tudo isso ficou em segundo plano, pois a tarefa mais urgente a ser cumprida era a da sobrevivência pura e simples do país (CARVALHO, 1990, p.23)

⁶ O país foi o cenário da "única revolta de escravos bem-sucedida da História". A revolução haitiana foi o maior movimento negro de rebeldia contra a exploração e a dominação colonial das Américas. Em 1791, uma mobilização composta por escravos, mulatos e ex-escravos se uniu com o objetivo de dar fim ao domínio exercido pela ínfima elite branca que controlava os poderes e instituições políticas do local. Negros e mulatos se uniram sob a liderança de Toussaint L'Ouverture e, mais tarde, do ex-escravo Jean-Jacques Dessalines e combateram as tropas francesas até a proclamação em 1 de janeiro de 1804 do Estado negro do Haiti.

O processo de Proclamação da República que culminou com o Golpe Militar de 1889 não contou com a participação das massas. A composição de uma República em substituição do antigo Império tinha por objetivo, sobretudo, a acomodação da crescente burguesia no poder.

A grande peculiaridade do Brasil em relação à Proclamação da República na antiga América Espanhola se deu, sobretudo, devido à passividade da população em tal processo. O mesmo marasmo se observou na Independência do Brasil. Uma das definições mais marcantes sobre o período adveio de Aristides Lobo quando afirmou que o povo assistiu “bestializado” ao processo de Proclamação. A população do Rio de Janeiro, a qual passa de Corte para capital da República neste período, não estava inserida no jogo político, sendo assim, pode-se concluir que o interior do território estava ainda mais excluído deste processo.

Havia, evidentemente, algo no comportamento popular que não se encaixava no modelo e na expectativa dos reformistas, tanto da elite quanto da classe operária. Modelo e expectativa que, apesar das divergências, tinham em comum a idéia do cidadão ativo, consciente de seus direitos e deveres, capaz de organizar-se para agir em defesa de seus interesses, seja pelo reformismo parlamentar, seja pelo radicalismo da ação econômica. Vimos que este cidadão de fato não existia no Rio de Janeiro. (CARVALHO, 1990, p. 144-5)

Tomando por base à configuração apresentada por Marshall (1967), sobre a aquisição dos direitos inerentes à cidadania, no Brasil este processo não seguiu os mesmos padrões da Inglaterra. Sendo assim, temos peculiaridades no processo de conquistas dos direitos, “a primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós, o social precedeu aos outros” (CARVALHO, 2008, p. 11-12). No Brasil sempre se deu muito mais importância para os direitos sociais, pois estes eram e muitas vezes continuam sendo, confundidos como assistencialismo puro. A participação da população no processo político sempre foi conturbada.

Tendo sido a Proclamação da República um processo elitista, do centro de poder do país, e não contando com a participação das massas populares, muito se argumenta a respeito da configuração da sociedade brasileira. Durante a Primeira República, encontramos relatos, sobretudo, de europeus que afirmam que não existe no Brasil um povo. Tal afirmação é sustentada tendo em vista que para a maior parte da população da capital, na época, o Rio de Janeiro, quase nada mudou com o novo regime. Há de se considerar a existência de uma grande expectativa após a Proclamação da República, com a maior participação política.

Todavia, esta expectativa foi quebrada, já que a população apta a escolher seus representantes diminuiu em relação ao Império.

A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido. (CARVALHO, 2008, p. 83)

Durante o período da Colônia, assim como durante o Império, não buscou-se solidificar condições necessárias para inserir a maior parte da população como cidadãos plenos. Sendo assim, é ingênuo esperar que do dia para a noite, partindo da mudança da forma de governo, essa inserção fosse efetivada. Outro fator reside na grande extensão do território e da alta taxa de analfabetismo. Não podemos esquecer que, neste momento, a maior fonte difusora dos acontecimentos era o jornal. Sendo assim, os fatos da capital demoravam consideravelmente para chegar à boa parte do território, isso quando estes fatos chegavam.

Tendo o Brasil um grande território, além do exposto anteriormente, outro fato que prejudicava a constituição de cidadania era a falta da percepção de todos como pertencentes à mesma nação. Várias culturas e tradições se misturavam no território nacional, assim a única fonte de união cultural era a língua portuguesa. Na verdade, o primeiro momento o qual a população se viu como parte de um corpo unido foi durante a Guerra do Paraguai. As guerras são fatores importantes para a criação da identidade nacional. A união da Guerra do Paraguai foi possível, pois todos tinham um inimigo em comum, mesmo não sabendo o motivo de tal animosidade.

Se percebermos a história da formação de nossa nação, do período desde a Colônia até o final da Primeira República, entendemos que a maior organização da sociedade na luta por algo compreendido como direito ocorreu com a Revolta da Vacina. A luta na arena política nunca foi um dos principais meios de se reivindicar. Um fator importante neste ponto refere-se às leis, muitas eram editadas, mesmo indo contra a opinião da maioria da população. O meio para buscar sanar as necessidades, ou então mostrar-se contra o imposto pelo Estado, não era o parlamento como esperava-se. Muitas leis eram aprovadas, mas como não iam ao

encontro dos interesses da maioria da população, elas eram simplesmente ignoradas, sendo imposições apenas no papel.

No período tratado aqui, o maior movimento contra uma imposição do governo ocorreu quando se buscou obrigar a todos a vacinarem-se. Esta luta ocorreu, pois, o Estado era compreendido como algo à parte da população, e, por tal, suas iniciativas eram na maioria das vezes irrelevantes, não cabendo dedicar tempo para o diálogo entre “a gente” e o Estado. Todavia, quando o Estado com a obrigatoriedade da vacina, com a aplicação das leis de saneamento, com a destruição de cortiços no Rio de Janeiro, acabava interferindo diretamente na vida da população. O poder estatal era visto como uma ingerência, um abuso de poder. Neste contexto ocorre a maior participação popular no país. Muitos foram às ruas para manifestar-se contra o que compreendiam como invasão da privacidade por parte do governo. Nem mesmo em momentos tidos como mais significativos na história nacional, como a Independência e a Proclamação da República, ocorreu uma mobilização tão significativa da população. Para Carvalho (2008) “havia nesses rebeldes um esboço de cidadão, mesmo que em negativo.” (p. 75).

Epítome dos movimentos de massa da época, a Revolta da Vacina mostrou claramente o aspecto defensivo, desorganizado, fragmentado, da ação popular. Revelou antes convicções sobre o que o Estado não podia fazer do que sobre suas obrigações. De modo geral, não eram colocadas demandas mas estabelecidos limites. Não se negava o Estado, não se reivindicava participação nas decisões do governo; defendiam-se valores e direitos considerados acima da esfera da intervenção do Estado, ou protestava-se contra o que era visto como distorção ou abuso (CARVALHO, 1990, p.145-6)

Tendo sido a colonização brasileira baseada na grande propriedade, fato marcante ainda hoje, tem-se que considerar este fator. Estando longe dos centros de poder, sem contar com uma instrução mínima, ficava o homem do interior, subordinado aos grandes proprietários de terra. Sem ter outros meios de subsistência, acabavam os moradores do interior, a trabalhar e viver nas terras dos latifundiários. Neste contexto, a lei, assim como qualquer busca por justiça, dependia dos senhores. Desta forma, grande parte da população brasileira não tinha acesso a justiça, requisito dos direitos civis apontados por Marshall (1967), como um dos direitos básicos para exercer a cidadania plena.

Estando excluído do jogo político, sobretudo pela sua dependência, os moradores das zonas rurais, então maioria no Brasil, serviam apenas para legitimar a vontade dos grandes

senhores. Em relação à população urbana no período, tanto do Império, quanto da Primeira República, temos que observar alguns aspectos. Primeiro; não tendo em sua maioria acesso à educação, tanto formal quanto não-formal, pré-requisito básico para a constituição de cidadãos plenos, mostravam-se a margem dos processos de decisão. Segundo; a alta descrença na participação popular, tendo em vista que o Estado era visto como algo abstrato, longe e pertencente às elites.

[...] equívoco era achar que o aprendizado do exercício dos direitos políticos pudesse ser feito por outra maneira que não sua prática continuada e um esforço por parte do governo de difundir a educação primária. Pode-se mesmo argumentar que os votantes agiam com muita racionalidade ao usarem o voto como mercadoria e ao vendê-lo cada vez mais caro. Este era o sentido que podiam dar ao voto, era sua maneira de valorizá-lo. De algum modo, apesar de sua percepção deturpada da existência de um poder que vinha de fora do pequeno mundo da grande propriedade, um poder que elas podiam usar contra os mandões locais (CARVALHO, 2008, p. 44-5).

As configurações da política brasileira sempre buscaram a acomodação das elites e a preocupação em manter a ordem. Ao ponto que o povo só era conclamado a participar para legitimar as decisões. Desta forma, criou-se uma nação, com a Independência, mas esqueceu-se de inserir a população na cidadania plena. Os direitos expostos por Marshall (1967) eram concedidos e retirados dependendo das circunstâncias. Esperava-se uma população ativa e participante, mas esquecia-se de dar os subsídios mínimos para tal, principalmente, a educação. Assim, percebe-se que o princípio da nossa organização pecou neste aspecto, o que acaba por influir até os dias atuais em nossa sociedade.

Tratando exatamente sobre a organização da sociedade brasileira, Sérgio Buarque de Holanda escreve o clássico “Raízes do Brasil”, onde o autor vê o país como uma nação patriarcal, sendo seu povo preparado para conviver em família e não em sociedade. Holanda (1988) analisa a influência da família na formação dos cidadãos, concluindo que a mesma corrompe e desprepara o indivíduo para conviver em sociedade. Para Holanda (1988) a família no Brasil, por representar o privado, os laços de afeto e de sangue e a obediência, vai contra aos interesses do Estado Moderno que prima no público, no individualismo e na desobediência. Na visão de Holanda (1988) no Brasil não encontramos cidadãos plenos, mas sim homens cordiais com uma propensão histórica à informalidade.

Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, antes as leis da Cidade. Há neste fato um triunfo do geral sobre o particular, do intelectual sobre o material, do abstrato sobre o corpóreo e não uma

depuração sucessiva, uma espiritualização de formas mais naturais e rudimentares, uma procissão de hipóstases, pra falar como na filosofia alexandrina (HOLANDA, 1988, p. 141)

Para Holanda (1988) ocorre uma imposição de ordens e leis apreciadas como artificiais, quando não inconvenientes aos interesses das elites políticas e econômicas do país. Com tal configuração, tornava-se corriqueiro em favor das amizades ignorarem as leis. Assim sendo o autor destaca que desde o Brasil Colônia era impossível fazer negócio com um brasileiro antes de se fazer amizade com este. Outro fator cultural fortemente destacando no habito nacional, diz respeito a buscar uma formação acadêmica, não para exercer a profissão em si, mas como status.

Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza (HOLANDA, 1988, p.83).

Holanda (1988) destaca que os bacharéis brasileiros buscavam, por via de amizades e de laços de afeto, uma colocação no quadro do serviço público. Assim, o funcionalismo estatal servia antes de uma qualificação dos serviços do Estado, como meio de sustento, ou cabide de empregos em troca de favores.

No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo da história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal (HOLANDA, 1988, p.106).

O Brasil contava segundo Holanda (1988) com um conjunto de indivíduos, interessados em seu bem particular, voltados para os interesses privados seus e de seu grupo (família e amigos), sem preocuparem-se com o bem comum. Assim, a cidadania como conquista coletiva de direitos e igualdades de condições não foi plenamente desenvolvida no Brasil, o que caracterizaria a nação como um país arcaico e não moderno. Cabe salientar que as análises de Holanda (1988) foram feitas em outro contexto histórico nacional, contudo,

muitas das características analisadas naquele momento ainda poderiam ser observadas durante um longo período da história nacional.

No processo de gênese da sociedade brasileira, com a Independência e a Proclamação da República, a participação popular nestes processos foi ínfima. A cidadania como processo de conquista no Brasil não foi tão forte quanto em outros países da América. Muitos dos direitos foram concedidos pelo Estado e pela classe dominante, o próprio processo do fim da escravidão foi uma luta que ganhou propensão e força com a adesão das elites. Não podemos menosprezar as resistências à escravidão no Brasil, como foi o caso das fugas, dos assassinatos de senhores donos de escravos, dos quilombos ou de suicídio por parte dos negros. Todavia, não há como negar a participação tímida da base da população nas macro decisões. No caso do processo de Proclamação da República, diversos diplomatas relatavam aos seus governos que o povo não teve participação alguma. Anos após o fim do Império, muitos moradores das regiões mais afastadas da República perguntavam sobre o Imperador, numa clara alusão a falta de informação da mudança de regime. Carvalho (2008) toma a expressão de Aristides Lobo, para tratar sobre o processo de transição do Império para a República, relatando que o povo assistiu bestializado a este processo, não tendo participação efetiva.

A formulação mais forte do desencanto talvez tenha sido de Alberto Torres, já na segunda década do século: ‘Este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos (CARVALHO, 1990, p.33).

Dedicamos uma parte substancial deste capítulo, para apreciar este processo de formação da nação brasileira e, por conseguinte, de sua visão acerca da inserção dos sujeitos como cidadão na sociedade. Na próxima parte do escrito, iremos tratar sobre um longo período da história brasileira, desde o final da primeira República, com seu processo de deterioramento, até o processo de redemocratização da política brasileira em 1988.

2.2 - Pensando cidadania e sua transfiguração entre o Fim da Primeira República e o Golpe Militar de 1964.

"A cidadania não é atitude passiva, mas ação permanente, em favor da comunidade."

(Tancredo Neves)

Nesta parte do trabalho, buscaremos abordar alguns aspectos importantes no que diz respeito ao conceito de cidadania entre o final da Primeira República e sua crise, com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder até o Golpe de Estado de 1964, o qual coloca o Brasil sob um regime de exceção. Este período compreende diferentes visões acerca do conceito, assim como condições sóciopolíticas diversas.

Após 1930 buscou-se criar uma identidade própria para o Brasil. O processo de independência já estava consolidado, no entanto o sentimento de nação, a noção de pertencimento a uma comunidade integrando a todos os cantos do país era exígua. Nota-se uma crescente influência da cultura dos Estados Unidos da América em detrimento da européia. A educação foi utilizada como catalisadora neste processo. No que tange aos processos educacionais neste período, é consolidada a percepção do direito de todos ao ensino elementar, pois era necessário por todos sob a mesma égide. Uma das consequências disto foi às propostas da Escola Nova⁷. A língua portuguesa foi adotada de vez como língua oficial, sendo ensinada em todos os estabelecimentos de ensino, inclusive naqueles destinados aos imigrantes. A geografia e a história foram utilizadas como fatores para legitimar uma identidade nacional de norte a sul do país. Neste processo, as peculiaridades regionais eram desvalorizadas, com o objetivo da constituição do “brasileiro” em detrimento do gaúcho, do mineiro, do baiano, do carioca, etc. O próprio presidente da República Getúlio Vargas (1942) define que com a sua ascensão ao poder não existiria mais questões regionais, tudo é nacional e interessa ao Brasil inteiro.

⁷ Foi denominado de Escola Nova, o movimento que ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova (1932)*. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. O manifesto foi inspirado nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Intelectuais precursores da Escola Nova como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

O processo que culminou com ascensão de Getúlio Vargas a presidência foi muito mais significativo no que se trata a participação popular, do que a Independência ou a Proclamação da República. Desta forma, forneceram-se maiores subsídios na consolidação de uma cidadania nacional. A figura de Getúlio como o pai da pátria, colocou todos sobre o mesmo “berço”. Com uma maior centralização e abrangência do poder do Estado a lugares onde este antes era exíguo, trouxe um sentimento de pertencimento. Todavia, o governo de Vargas era pautado pelo populismo, o qual tinha um efeito ambíguo se levarmos em conta a constituição da cidadania no território nacional.

O populismo no Brasil, na Argentina, ou no Peru, implicavam uma relação ambígua entre os cidadãos e o governo. Era avanço na cidadania, na medida em que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham distribuído. A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora (CARVALHO, 2008, p. 126).

Com a ascensão de Vargas ao poder e o fim da República Velha, muitos paradigmas, que até então dominavam a configuração nacional, modificam-se. Getúlio Vargas na busca pela permanência no poder assumiu diversos títulos. Vargas foi Chefe do Governo Provisório no período de 1930 até 1934, após presidente eleito pelo voto indireto de 1934 até 1937. Em 1937 após um Golpe de Estado implementa o Estado Novo. Com esta nova configuração, outorga-se a Constituição de 1937. Mesmo ditatorial, a Carta Magna de 1937, trata de forma importante o tema ligado à educação nacional.

Art.130- O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, s/p).

Como é possível perceber, o ensino primário é considerado obrigatório e gratuito, contudo gratuito à parcela da população considerada incapaz de arcar com os custos da mesma. As famílias que tinham condições financeiras deveriam contribuir com mensalidade nos estabelecimentos públicos. Porém, a Constituição de 1937 não estabelece critérios claros para definir quem teria condições financeiras, ou não, para contribuir com os estabelecimentos de ensino. Mesmo a Constituição de 1937 garantido o ensino primário, é notório a falta de efetivação deste direito, sobretudo, a população rural, a qual somava a maior parcela naquele momento.

Em se tratando dos três direitos expostos por Marshall (1967), entre os anos de 1930 e 1945 pode-se considerar que:

Se o avanço dos direitos políticos após o movimento de 1930 foi limitado e sujeito a sérios recuos, o mesmo não se deu com os direitos sociais. Desde o primeiro momento, a liderança que chegou ao poder em 1930 dedicou grande atenção ao problema trabalhista e social. Vasta legislação foi promulgada, culminando na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), de 1943. A CLT, introduzida em pleno Estado Novo, teve longa duração: resistiu a democratização de 1945 e ainda permanece até hoje em vigor com poucas modificações de fundo. O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (CARVALHO, 2008, p. 110).

Os direitos políticos deixados em segundo plano durante o período de 1930 a 1945 só voltaram à tona com força após a derrubada de Getúlio Vargas e a Constituição de 1946. As conquistas adquiridas no período anterior foram mantidas, e conseguiu-se adquirir diversos direitos civis e políticos. Esse efeito foi ao encontro não só dos pensamentos vigentes no Brasil no período, mas também em todo o globo, pois o ano anterior marcou também o fim da II Guerra Mundial e o estabelecimento de uma nova ordem mundial.

Apenas após a Constituição de 1946, notamos no país pela primeira vez uma relativa experiência democrática buscada desde a Proclamação da República. Mesmo com uma relativa participação popular no encaminhamento da vida pública durante a Era Vargas, os brasileiros não conseguiram conquistar todas as prerrogativas para se tornarem-se cidadãos plenos. A Carta Magna de 1946 aponta para o ensino primário obrigatório e diferente de sua antecessora de 1937 não estabelece qualquer tipo de contribuição por parte dos usuários do sistema de ensino público. Outro fator é que a família é expressamente citada como provedora da educação.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.[...] Art.168 - Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos (BRASIL, 1946, s/p)

No período após 1946 temos como um dos principais movimentos políticos internacionais a Guerra Fria. Essa divide o mundo entre capitalistas e comunistas. Como não poderia ser diferente, o país recebe influências dos movimentos internacionais em todos os sentidos. Esses fatos acabaram por influenciar diversos movimentos no Brasil. Neste aspecto, os conceitos de cidadão também estavam em disputa. O pico da participação popular neste período diz respeito à criação da Petrobras e, por conseguinte, a nacionalização do petróleo. A decisão sobre a exploração do petróleo nacional extrapolou as decisões de gabinete, e o movimento “O petróleo é nosso” saiu pelas ruas.

A batalha pelo monopólio estatal do petróleo durou de 1951, quando o projeto foi enviado ao Congresso, até 1953, quando a lei foi assinada. Esta luta distinguiu-se da batalha do Clube Militar por ter chegado às ruas. A Petrobras tornou-se símbolo do nacionalismo, do antiimperialismo. A campanha por sua criação reuniu militares nacionalistas, estudantes universitários, líderes sindicais. Houve debates violentos, manifestações públicas e comícios, em que o principal vilão eram as companhias estrangeiras de petróleo. Nenhum outro tema tinha até então apaixonado tanto a opinião pública (CARVALHO, 2008, p. 129-30).

Entretanto, na conjuntura internacional que se apresentava, não era nada favorável, sobretudo, aos interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos da América, o líder dos países capitalistas, que grandes movimentos sociais fossem para as ruas exigirem mais direitos, e, principalmente, a nacionalização de riquezas. O medo de mais um país no “quintal” norte-americano optando pelo bloco comunista (como foi o caso de Cuba), ou até mesmo que esses movimentos nacionalistas acabassem por atingir os interesses norte-americanos, fez com que fosse articulada uma interferência mais direta nos assuntos nacionais. O governo do General Eurico Gaspar Dutra,⁸ de 1946 até 1950, alinhou-se com os Estados Unidos, recebendo fortes influências de Washington.

Em 1951 Getúlio Vargas retorna à presidência da República, porém, desta vez pelo voto popular, momento no qual ocorre a campanha pela nacionalização do petróleo, o que acaba criando diversas dificuldades políticas para Getúlio.

Vargas não consegue completar o seu mandato, não resistindo às pressões políticas e a beira de um golpe de Estado, o presidente acaba se suicidando em 1954. Seu mandato é completado pelo seu vice, Café Filho, o qual fica no poder até 1956 quando assumi o presidente eleito Juscelino Kubitschek.

⁸ Dutra foi o primeiro presidente do Brasil a ser eleito pelo voto secreto, direto e popular.

Durante o governo de Kubitschek, mesmo com todos os fatores envolvendo a disputa de poder pelos blocos capitalistas e comunistas, percebe-se uma crescente na conquista dos três direitos básicos para a inserção dos sujeitos enquanto cidadãos plenos. O país estava crescendo economicamente, o acesso à educação, a cultura e ao emprego aumentava. O desenvolvimento foi impulsionado pelos “cinquenta anos em cinco”, lema de seu governo, com obras públicas e pela implementação de multinacionais no país. Neste momento, ocorre a construção de Brasília e a transferência da capital do Rio de Janeiro para o planalto central.

Após a presidência de Kubitschek, temos a eleição de Jânio Quadros, ficando no cargo apenas quatro meses, alegando que “forças terríveis” o obrigaram a renunciar. Assim, constitucionalmente o vice-presidente João Goulart deveria assumir, no entanto devido a sua aproximação com setores comunistas, sua posse foi contestada e só foi possível graças a um acordo com as elites nacionais. Goulart só assumiu como presidente devido a um breve período parlamentarista no país.

João Goulart coloca em prática as reformas de base, as quais atingiram cinco fatores principais, que buscavam ampliar a participação da população brasileira como cidadãos plenos. A reforma educacional visava combater o analfabetismo com a multiplicação pelo país das pioneiras experiências do “Método Paulo Freire”⁹. O governo também se propunha a realizar uma reforma universitária e proibiu o funcionamento de escolas particulares. Foi imposto que 15% da renda produzida no Brasil seria direcionada à educação. Estas medidas seriam um grande impulso para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, possibilitando a inserção de uma grande parcela da população excluída, como cidadãos na sociedade. Outro campo de atuação foi a reforma eleitoral, buscando estender o direito de voto aos analfabetos que estavam excluídos deste direito básico apontado por Marshall (1967).

⁹ O Método Paulo Freire foi desenvolvido pelo educador Paulo Freire, baseado no movimento da pedagogia crítica. O método foi a princípio desenvolvido como uma proposta para a alfabetização de adultos, sendo desenvolvido em etapas, a etapa da investigação, após da tematização e por fim da problematização. O método criticava o sistema tradicional que utilizava a cartilha como ferramenta para o ensino. O método de Paulo Freire partia das palavras geradoras, a sibalação, as palavras novas e por fim a conscientização. Utilizando da experiência de Paulo Freire e do método o qual conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias João Goulart com o objetivo de alfabetizar 2 milhões de pessoas convidou o educador para organizar uma campanha nacional de alfabetização.

Em 1961 é editada a lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estava em estudo desde 1948 no Congresso Nacional. As principais características da LDB de 1961 foram a diminuição da centralização das políticas educacionais; a regulamentação da existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; e a garantia do empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação. Um grande avanço, pois assim as fontes de recurso para a área estariam teoricamente garantidas, entretanto este artigo foi constantemente ignorado pelos governos federal e municipais em diversos momentos. Além disso, a LDB definia que o dinheiro público é exclusivo às instituições de ensino públicas, a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário, e a formação do professor para o ensino médio devia se dar nos cursos superiores, preocupando-se assim com a formação dos recursos humanos. De modo geral a LDB de 1961 estabelecia que o ensino estivesse pautado pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Devido as grandes modificações na sociedade, o clima de democracia experimentado deste o fim do Estado Novo acaba sendo ameaçado. Devido as inúmeras propostas apresentadas por Goulart, e o medo de uma onda comunista no país, ocorrem agitações por toda a nação. Neste período, de um lado à classe média organizava em várias cidades marchas da Família com Deus pela Liberdade, com o auxílio da Igreja Católica, de outro lado, os setores populares a favor do governo faziam greves em apoio às reformas de base. É nestas condições que em 1964 é desmantelado um golpe militar, assim mais uma vez diminuem os direitos políticos e civis. As conquistas sociais e o investimento na educação não só financeiro, mas também a sua percepção como catalisadoras de mudanças, são repensadas.

As transfigurações impostas pelo Regime Militar à sociedade brasileira, retirando da maior parcela dos brasileiros direitos individuais e coletivos, impondo à censura, a tortura, a demissão de professores que não cooptavam com o novo regime. O sistema educacional brasileiro foi reformulado, o ideal de mudanças sociais a partir da conscientização abolida. Como afirma Carvalho (2008) durante a duração do Regime Militar o país viveu um período de não-cidadania.

2.3 – Brasil pós-Golpe Militar de 1964: Período de retrocessos na constituição da cidadania na sociedade brasileira.

*“Você tem sede de que?
 Você tem fome de que?
 A gente não quer só comida,
 A gente quer comida, diversão e arte.
 A gente não quer só comida,
 A gente quer saída para qualquer parte,
 A gente não quer só comida,
 A gente quer bebida, diversão, balé...”*
 (Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto)

Em março de 1964, com o apoio do governo norte-americano, é deflagrado o Golpe Militar que depôs Goulart da presidência. Começaria aí um período de mais de 20 anos de uma Ditadura Militar no país. Durante este momento o alinhamento com os pensamentos norte-americanos, a respeito da organização educacional, foi significativo. Direitos civis, políticos e sociais foram abertamente desrespeitados. O clima no Brasil não favoreceu o desenvolvimento de uma cidadania plena, nem mesmo de uma cidadania. Podemos considerar que durante a maior parte do período de Ditadura Militar o Brasil viveu um momento de não-cidadania.

O movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados de Atos Institucionais (AI). Eles eram justificados como decorrência ‘do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções’ (FAUSTO, 1996, p.465).

Como forma de apaziguar as massas, o governo central investe no aumento dos direitos sociais, estratégia já utilizada em 1930 por Getúlio Vargas, o oposto do que tinha ocorrido no período de 1946 a 1964. Neste contexto:

A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião, os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cercado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado (CARVALHO, 2008, p. 164).

A adoção do Método Paulo Freire foi descartada após o Golpe de 1964. Freire foi considerado subversivo, sendo preso, e após, exilado. O ideal defendido por Freire para a educação era visto como um perigo ao Regime Militar. Deste modo, o Método Paulo Freire

foi abandonado. Com o intuito de erradicar a alfabetização no país, mas, no entanto não divulgar idéias revolucionárias como era o caso do Método Paulo Freire, em 1967 é editada a Lei nº 5.379 propondo a alfabetização de jovens e adultos através do Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL¹⁰. Neste contexto ocorre grande repressão contra os movimentos populares, estudantis e sindicais, como objetivo de combater os focos de resistência contra o regime. Na área educacional é assinado o acordo MEC-USAID¹¹.

No mesmo ano de 1967 é elaborada, por juristas de confiança do Regime Militar, uma Constituição de características autoritárias, que veio a substituir a Constituição de 1946. A elaboração de uma nova Carta Magna busca acomodar o novo sistema de governo juridicamente. Entre as principais características da Constituição de 1967 está a concentração no Executivo da maior parte do poder de decisão, além de conferir somente ao Executivo o poder de legislar em matéria de segurança e orçamento, rompendo assim com a divisão dos três poderes como independentes e harmônicos entre si. A nova Constituição determinava que as eleições para presidente seriam de forma indireta, usurpando este direito da população brasileira. Em relação aos direitos sociais estabelece a pena de morte para crimes de segurança nacional, restringe ao trabalhador o direito de greve e abre espaço para a decretação posterior de leis de censura e banimento.

O ponto máximo da difusão do status de não-cidadão ocorreu em 1968 com a instituição do AI-5, quando os direitos políticos e civis foram praticamente destruídos. Segundo Fausto (1996), mesmo a manutenção do Congresso Nacional aberto não garantia a representatividade, uma vez que foi instituído o bipartidarismo assim como a cassação indiscriminada dos opositoristas mais ferrenhos.

¹⁰ A principal e essencial diferença em relação ao método Paulo Freire e o Mobral, era o fato de no último haver uma uniformização do material utilizado em todo país, assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região não era valorizada, sendo que este fator era a principal característica da metodologia de Paulo Freire.

¹¹ O acordo foi assinado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Developmet (USAID), a partir deste acordo, a organização educacional brasileira seria regida pelos moldes norte-americanos. Para a implantação do programa, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos norte-americanos criaram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino. A implantação do novo modelo de ensino retirou matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como a filosofia e o latim, além de diminuir a carga horária de várias matérias entre elas a História.

O Plano Nacional de Desenvolvimento estabelecido pelo Regime Militar aponta a educação como uma questão prioritária para o desenvolvimento da nação. Em 1971 é editada a lei 5692/71 como uma nova Lei de Diretrizes e Bases em substituição a de 1961. A LDB de 1971 em seu artigo 1º expressa que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, s/p).

Podemos nos indagar a respeito de qual tipo de cidadão o Regime Militar objetivava formar, visto que muitos dos direitos básicos para a constituição da cidadania eram constantemente violados pelo regime. Focado na formação de um “cidadão modelo para o regime”, foram introduzidas as disciplinas de Moral e Cívica¹², assim como a de Organização Social e Política do Brasil no núcleo comum do ensino básico¹³.

Com o endurecimento do Regime Militar, com torturas, banimentos, censuras, mortes, desaparecimentos de opositores do regime, um movimento pela redemocratização do país ficou cada vez mais forte e adquiriu mais adeptos. As universidades mantinham-se como foco de resistência ao Regime Militar, mesmo com toda a pressão exercida pelo governo. O movimento pelas “Diretas já”¹⁴ para a eleição do presidente da República foi o ápice da luta pela redemocratização. Entretanto há de se destacar que o movimento pela volta dos direitos políticos tinha como objetivo também o aumento dos direitos civis, dois dos direitos indispensáveis para a existência de uma cidadania plena.

Durante o Regime Militar o sistema educacional serviu para qualificar a mão-de-obra necessária para suprir o mercado em desenvolvimento, ensinar a população a ler e as quatro operações básicas da matemática. Além de formar mão-de-obra, o objetivo da educação,

¹² A disciplina de Moral e Cívica foi instituída pelo Decreto-Lei Nº 869 de 1969.

¹³ As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, deixaram de ser ministradas em 1992, tendo sua carga horária substituída principalmente, por português e matemática.

¹⁴ Foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido em 1983. A possibilidade de eleições diretas para a Presidência se concretizou com a votação da proposta de Emenda Constitucional pelo Congresso Nacional. Entretanto, a Proposta de Emenda Constitucional foi rejeitada, frustrando a sociedade brasileira. A PEC nº5/1983 que propunha as eleições diretas recebeu o nome de emenda Dante de Oliveira a proposta de pois foi formulada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB). Apesar da rejeição da PEC nº5/1983 na Câmara dos Deputados, o movimento pelas "Diretas Já" teve grande importância na redemocratização do Brasil. Suas lideranças passaram a formar a nova elite política brasileira, entre as lideranças podemos destacar Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva que posteriormente tornaram-se presidentes do Brasil por dois mandatos consecutivos.

durante o período pós-64 era formar cidadãos, indivíduos que reconhecessem os símbolos nacionais, que buscassem apoiar o regime, e não desenvolver um senso crítico de autoconhecimento e auto-governança, pois isso era desfavorável para a manutenção do regime no poder.

Como consequência da abertura, esses direitos foram restituídos, mas continuaram beneficiando apenas parcela reduzida da população, os mais ricos e os mais educados. A maioria continuou fora do alcance da proteção das leis e dos tribunais. A forte urbanização favoreceu os direitos políticos, mas levou a formação de metrópoles com grande concentração de populações marginalizadas. Essas populações eram privadas de serviços urbanos e também de serviços de segurança e de justiça (CARVALHO, 2008, p. 194).

Com a reconquista dos direitos políticos, com o fim do bipartidarismo, a eleição direta para representantes do legislativo e do executivo, coube ao movimento popular formado lutar pelo restabelecimento dos direitos civis que já existiam antes do Golpe de 1964, assim como o estabelecimento de novos. Contudo:

A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual (CARVALHO, 2008, p. 199).

Ao se instalar no governo de forma golpista, o Regime perdurou no poder, por dois motivos, pela inércia de parte da população e pela repressão contra aqueles que ousavam lutar contra o regime. Como o governo pós-1964 se configurou numa ditadura, não se objetivava a constituição de sujeitos autônomos, a visão de cidadania era muito distanciada daquela da Grécia, assim como a visão exposta por Marshall (1967). A reorganização do sistema escolar buscou refletir estas mudanças. O ensino básico obrigatório servia como difusor e provável perpetuador do Regime. A população neste período de não-cidadania por parte dos direitos básicos teve a oportunidade de exercer o ponto máximo do conceito de cidadão quando buscou modificar a realidade.

O período de 1964 até a redemocratização da política brasileira, com suas torturas, a censura, as mortes e a falta de acesso aos direitos básicos, serviram como fontes para a percepção da importância de se viver numa sociedade livre, pautada no ideal de igualdade. Devido à maciça participação popular, não só na capital, mas, por todo o país, a Ditadura Militar começou a perder forças. A campanha pelas “Diretas Já” mostrou que a população não aceitava mais a situação vigente, os militares também não tinham mais força para se manter no poder. Mesmo sem conquistar o direito de escolher diretamente o presidente da República,

os adeptos do movimento “Diretas Já” conquistaram uma vitória parcial em janeiro de 1985 quando um de seus líderes, Tancredo Neves, foi eleito presidente pelo Colégio Eleitoral. Tancredo não chegou a assumir a presidência, pois, faleceu antes de tomar posse. Porém, a condução de um civil ao cargo de presidente foi assegurada, tomando posse o vice de Tancredo Neves, José Sarney.

A população brasileira, após ter passado anos sem acesso a boa parte de seus direitos políticos, civis e em parte os sociais, luta pela reconfiguração da sociedade nacional. Como representação máxima do novo momento na história brasileira, foi redigida uma nova carta magna, a Constituição de 1988, que é conhecida como “A Constituição Cidadã” exatamente por incluir em seus textos garantias para o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, e a qual rege o sistema jurídico brasileiro nos dias atuais. Desta forma, a nova carta magna busca propiciar condições para que todos os indivíduos sejam cidadãos plenos.

O próximo capítulo buscará analisar a sociedade atual. Começaremos nossas análises pela Constituição de 1988, após trataremos sobre o conceito de cidadania na sociedade hodierna brasileira refletindo sobre o conceito nos dias atuais, depois de tantas idas e vindas no que se refere aos direitos básicos dos sujeitos. Para que tais considerações sejam possíveis, apontaremos à educação básica como alternativa viável na transfiguração da cidadania em cidadania plena. Assim utilizaremos de teóricos da área da educação, e como as políticas públicas na área.

Capítulo 3 - CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NO CONTEXTO NACIONAL MODERNO

Não existe sucesso ou felicidade sem o exercício pleno da cidadania e da ética global

Carlos Roberto Sabbi

O presente capítulo objetiva analisar a concepção de cidadania no contexto nacional atual. Busca-se num primeiro momento, refletir acerca do conceito de cidadania na sociedade hodierna brasileira, onde o status de cidadania é ressaltado, sobretudo, após a Constituição Federal de 1988. Na busca de uma contrapartida ao cenário anterior, o período de redemocratização da política nacional busca substituir o conceito de não-cidadania presente no período entre 1964 e o final da década de 80, pelo conceito de cidadania-plena, sendo que grande parte da população terá os três direitos básicos garantidos.

Num segundo momento, será abordada a importância da construção da cidadania, principalmente no que diz respeito à difusão do conhecimento como aporte para a constituição da mesma. Para tal, considera-se de suma importância a compreensão da cultura em busca do autoconhecimento. Para ser discutido a respeito do papel das ciências humanas, será utilizado como base, sobretudo, as contribuições de Morin (2001) e Santos (1999, 2002, 2005, 2006). Após, se discutirá a respeito do papel social da educação, da inserção dos sujeitos como cidadãos plenos, com destaque para o papel das ciências humanas.

Na finalização deste capítulo, será dedicado um espaço para a reflexão e análise sobre as políticas públicas da educação, tratando em especial sobre a legislação nacional. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 servirão de base para as explicações.

3.1- Pensando o conceito de cidadania na sociedade hodierna brasileira.

A mais bela tarefa do homem é a tarefa de unir os homens.

Saint Exupéry

Esta parte do trabalho buscará focar na realidade atual, tendo em vista que já tratamos sobre os processos históricos da constituição da cidadania. Desta forma, compreende-se ser de suma importância reportar-se a estrutura atual, e sua configuração sócio-política e neste contexto perceber que modelo de cidadãos se objetiva na sociedade contemporânea. Após perpassarmos por diferentes momentos históricos, no que se refere ao conceito de cidadania, objetivamos pensar este conceito na contemporaneidade.

O Brasil após enfrentar um período de grandes conquistas e grandes perdas de direitos, entra nos anos de 1990, com uma nova Carta Magna, representante máxima das últimas mudanças. A organização da sociedade buscava trazer de volta os direitos políticos e civis perdidos durante o Regime Militar. Assim sendo, um aspecto importante a ser observado durante boa parte da história do Brasil, é que quando era exaltado um dos três direitos expostos por Marshall (1967) normalmente era para justificar a diminuição de outro direito, fator que não ocorre no período pós-1988. No período pós-redemocratização, o país apresentou significativa evolução no que diz respeito à manutenção dos direitos básicos.

O progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se, sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade. (...) Mas as maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial. O Brasil é hoje o oitavo país do mundo em termos de produto interno bruto (CARVALHO, 2008, pág. 206-7).

A desigualdade social, principal fator de diferenciação e de exclusão de boa parte da população das fileiras da cidadania plena, não fora resolvida de imediato. É na percepção de cidadania, na consolidação do ideal burguês de sociedade que o “marxismo contribui bastante para a construção do conceito de cidadania, ao criticar o uso dos direitos pela burguesia para dominar os outros grupos sociais” (COVRE, 2001. p.32). Tal fato ocorre, na medida em que

os direitos escritos podem esconder privilégios ao grupo dominante e a busca pela manutenção das desigualdades.

A visão de constituição da cidadania plena se faz importante, sobretudo, numa realidade em que se pode pensar a inserção dos sujeitos em sua complexidade, pois:

Cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize este pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários (GUARRINELLO, 2003 p. 46)

Esse tipo de pensamento foi enfatizado na sociedade brasileira, principalmente após o fim do Regime Militar. Todavia, “(...) a existência de cidadania para a maior parte da população brasileira depende ainda de muita luta social” (COVRE, 2001, p. 61), considerando que “é preciso ter sempre em mente que, no Brasil os governos ditatoriais no poder de 1964 (mais exatamente 1968, ano do Ato Institucional nº 5), até a década de 80 acabaram com quaisquer direitos. Vivemos nesse período uma anticidadania” (COVRE, 2001, p. 59).

Teatros, livros, lazer, alimentação, proteção, habitação, conforto, o ser humano logra criar diversos meios para lhe garantir uma vida melhor, contudo, uma pequena parcela da população possui acesso a todos esses meios. Percebemos que uma das maneiras de romper com este ciclo vicioso é partindo do processo educacional, mostrando para a parcela da população excluída que um outro mundo existe, no qual é possível buscar a felicidade, nutrir seus desejos e lutar por seus direitos. Para inserir-se na sociedade, cada dia mais faz-se necessário passar por diversos processos educativos, mas, principalmente, se faz imprescindível compreender e respeitar o outro, perceber o mundo em sua complexidade.

Como primeiro fundamento da Constituição de 1988, é citada a soberania, isto é, a não submissão ao outro, o direito a ser diferente, a autodeterminação, o livre arbítrio. Como terceira premissa é salientada a dignidade da pessoa humana, voltando os fatores dos direitos sociais defendidos por Marshall (1967), que seria o direito ao mínimo necessário para a subsistência. “Os direitos sociais dizem respeito ao entendimento das necessidades humanas básicas”(COVRE, 2001, p.14).

Como segundo fundamento, a carta magna aponta a cidadania, todavia, aqui podemos pensar de diversas formas o conceito de cidadania. Percebe-se que neste aspecto o termo estaria posto como o direito do sujeito ao desenvolvimento moral, ético, físico, emocional. Contudo, a Constituição em nenhum momento conceitua o que é cidadania. Os direitos são relatados sem que ocorra a conceitualização do termo, servindo como algo genérico.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988,s/p.)

A liberdade e a igualdade, mais uma vez, são ressaltadas, assim como o direito à propriedade, pilar do projeto burguês. Entretanto, pode-se observar que no artigo quinto fica exposto que todos são iguais perante a lei, ou seja, mesmo os sujeitos não inseridos como cidadãos, desde que residam no território nacional, são iguais. Neste ponto, compreendemos que a diferença entre ser cidadão, ou não, que na Grécia estava muito mais ligado à nacionalidade, a pertencer pelo sangue ao grupo, na sociedade brasileira atual está ligado a ter acesso aos meios que possibilite o exercício pleno da cidadania, isto é, ter acesso ao capital.

O sistema jurídico brasileiro defende a garantia a diversos direitos, porém, não são apontadas as alternativas de como efetivá-los. Do que serve uma carta magna que garanta o direito à propriedade se, na prática, boa parte da população encontra-se excluída?

Do ponto de vista da garantia dos direitos civis, os cidadãos brasileiros podem ser divididos em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, os “doutores”, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. Os “doutores” são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. São empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais, altos funcionários. Frequentemente mantêm vínculos importantes nos negócios, no governo, no próprio Judiciário. Esses vínculos permitem que a lei só funcione em seu benefício (...) Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de “cidadãos simples”, de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais. Podem ser brancos, pardos ou negros, têm educação fundamental completa e o segundo grau, em parte ou todo. Essas pessoas nem sempre tem noção exata de seus direitos, e quando têm carecem dos meios necessários para os fazer valer, como o acesso aos órgãos e autoridades competentes, e os recursos para custear demandas judiciais (...) Finalmente há os “elementos” do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande maioria da população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. Esses “elementos” são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e

pelas leis. Receiam o contato com agentes da lei, pois a experiência lhes ensinou que ele quase resulta em prejuízo próprio (...) Para eles, vale apenas Código Penal (CARVALHO, 2008, p. 215-7).

No período pós 1988, diversos mecanismos foram criados e aperfeiçoados na busca de uma sociedade pautada pelos ideais de igualdade, liberdade e justiça. A escolha direta dos representantes dos poderes Executivo e Legislativo voltam para as mãos da população. Assim, os direitos políticos são os primeiros a serem reconquistados. A soberania popular torna-se o principal meio de decisão. Entretanto:

A experiência histórica, desde as revoluções burguesas do final do século XVIII, demonstra claramente que as grandes conquistas da república e da cidadania, o voto popular e as eleições periódicas não tornaram o povo participante ativo na vida pública. É sabido que o mecanismo de eleição dos governantes e parlamentares não impede, por si só, que uma classe social, um estamento, um partido (como no clássico exemplo mexicano com o Partido Revolucionário Institucional) monopolize o poder no que se refere ao processo decisório sobre questões fundamentais da vida política, aí incluídas as decisões cruciais sobre a política econômica (BENEVIDES, 2005, p. 88).

Todavia, cabe destacar que diferentemente do ideal grego, em que todos os cidadãos participavam ativamente e diretamente da vida política, no Brasil a forma de democracia é a representativa, uma vez que a democracia direta exercida por cada cidadão seria inviável.

Rousseau, o grande e radical defensor da democracia direta, reconhecia que o povo não pode abandonar suas atividades privadas para se dedicar à administração da coisa pública – o que cabe, precipuamente, aos governantes e aos membros da burocracia estatal, nos vários níveis (BENEVIDES, 2005, p. 87).

Com a nova ordem social brasileira, após a Ditadura Militar, o direito de recorrer ao Judiciário é exaltado, sendo difundido pelo país defensorias públicas com o objetivo de atender aos mais carentes financeiramente. Os direitos civis são abarcados, logo em seguida, com um Judiciário autônomo, com a liberdade de ir e vir garantida, com o direito de não ser expulso do país. A liberdade de pensamento e de livre expressão são umas das tônicas do modelo brasileiro pós Regime Militar. Os direitos sociais, os mais difíceis de serem alcançados, começam aos poucos a serem completados. O acesso à saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS) torna-se uma realidade, o acesso à educação e, mais que isso, a permanência nos bancos escolares é incentivado, assim como o investimento na melhora da qualidade da educação oferecida.

Assim, a busca por subsídios indispensáveis ao pensar numa sociedade mais justa é papel dos processos educacionais. Por tal, defendemos que é a partir da percepção das causas das desigualdades, e de compreensão que todo direito leva a deveres, que os sujeitos poderão participar efetivamente da sociedade. Percebe-se que muitos dos direitos indispensáveis ainda não atingiram homoganeamente a sociedade brasileira.

[...] as desigualdades sociais deitam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de violência e alijados da Previdência Social, do acesso à justiça, moradia, educação, saúde. (LUCA, 2003, p. 488).

É impossível negar os grandes avanços na sociedade atual. No período pós redemocratização na política nacional, ocorreu grande mobilização pela cassação do primeiro presidente diretamente eleito, sendo que Fernando Collor perde o mandato. A luta pelo direito a terra se intensifica, principalmente, com a atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Os movimentos da sociedade organizada se multiplicam por todo o país. Em relação ao principal cargo político nacional, temos Fernando Henrique Cardoso, ex-opositor do Regime Militar, assumindo o cargo e sendo sucedido por Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, ex-metalúrgico.

Há de se destacar, também, que o mundo no período pós 1988 passa por grandes transformações. A Guerra Fria, entre o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América e o bloco socialista, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, tem fim. Em 1989 cai o Muro de Berlim, que dividia a capital alemã. Em 1992 ocorre a desintegração da URSS. Essas mudanças acabam influenciando na sociedade brasileira.

Entretanto, podemos considerar que a realidade brasileira guarda grandes peculiaridades. Observamos no capítulo anterior, que a história nacional demonstra, em si, uma falta de participação popular, um vácuo no que diz respeito à busca pela igualdade. Benevides (2003) defende que para ocorrer uma verdadeira democratização, e o acesso ao status de cidadania-plena a toda a população brasileira é necessária uma mudança de realidade.

Os costumes do povo, sua mentalidade, seus valores, se opõem à igualdade – não apenas a igualdade política, mas a própria igualdade de condições de vida. Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular (BENEVIDES, 2003, p. 194).

A realidade nacional durante o Regime Militar apontava para um total descaso com os direitos humanos, fator que a nova constituinte abordou. Entretanto, muitos dos artigos constitucionais que pregam a dignidade humana, não são postos em prática. Para os parâmetros da sociedade brasileira contemporânea, os princípios defendidos durante a Ditadura Militar não tem mais sentido. Por isso, o sistema jurídico e político nacional se transfiguram, dando destaque a uma percepção dessemelhante de direitos, pois:

[...] os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação (BOBBIO, 1992, p.52).

A bagagem histórica brasileira acaba por influir diretamente na visão de participação política da população, na busca de uma maior inclusão. Portanto, mesmo percebendo que somos herdeiros da cultura greco-romana, o ideal de cidadania no Brasil tem suas particularidades.

É evidente que não há apenas uma direção rumo à cidadania. Até mesmo no contexto europeu, houve caminhos diferentes, podendo ser observados os casos da Inglaterra, França e Alemanha. Todavia, deve-se considerar que direções distintas alteram o resultado final (AMADO, 2007, p.81).

No Brasil pós Ditadura Militar, a inserção da população nos meios de tomada de decisões são exaltados, assim como os direitos sociais. A inserção ocorre principalmente no período pós 1994, com o Plano Real¹⁵ e a estabilidade econômica, pois assim foi possível cogitar a inserção de grande parte da população, como cidadãos-plenos. O investimento em educação, habitação, geração de empregos são favorecidos. É neste contexto social que as privatizações tomam conta do cenário nacional¹⁶, e o capital estrangeiro investe maciçamente no país, gerando empregos e renda, porém, ao mesmo tempo, desigualdades.

Programas sociais com o objetivo de inserir a parcela da população marginalizada do direito a cidadania-plena são buscados. Atualmente, a principal bandeira governamental na busca da diminuição das desigualdades é o Programa Bolsa Família¹⁷. A educação também é contemplada, com a criação do FUNDEF¹⁸ após transformado em FUNDEB¹⁹.

¹⁵ O Plano Real foi um programa brasileiro de estabilização econômica. O efeito regulador do Plano Real foi imediato e muito positivo em seu propósito. Devido ao Plano Real, cresceu consideravelmente o poder aquisitivo da população brasileira. O consumidor de baixa renda foi o principal beneficiário.

¹⁶ O processo de privatização e enxugamento da máquina pública tem início no governo do presidente Fernando Collor de Melo, e tem seu ápice no governo Fernando Henrique Cardoso.

¹⁷ O Programa Bolsa Família consiste-se na ajuda financeira às famílias pobres, definidas como aquelas que possuem renda per capita de R\$ 140,00. A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola e vacinados. O programa visa reduzir a pobreza a curto e a longo

Como é possível perceber na sociedade contemporânea brasileira, a constituição de cidadãos-pletos é uma premissa, a qual, nos dias atuais, existem diversos subsídios para a contemplação de tal. Entretanto, encontramos uma parcela da população completamente excluída dos direitos sociais. A sociedade hodierna, na qual o individualismo domina as relações humanas, não consegue perceber o outro como igual. Na configuração capitalista, a concentração de renda cria fossos cada vez maiores entre os cidadãos-pletos e os não cidadãos.

Com a Constituição de 1988, temos os direitos políticos e civis garantidos a todos. Os direitos sociais são exaltados. No entanto, os direitos sociais passam pela busca individual e coletiva de melhores condições de vida. Neste aspecto, o papel da educação mostra-se de grande valia, pois, além de qualificar tecnicamente o sujeito para o mercado de trabalho, serve para qualificá-lo para a convivência em sociedade.

Percebe-se que juridicamente diversos recursos são exaltados para que o brasileiro possa exercer a sua cidadania plena. Entretanto, percebemos que mesmo com todos os recursos disponíveis, para desenvolver-se como cidadão pleno é necessário compreender a sociedade onde se vive, refletir sobre seus costumes e buscar alternativas para romper com o *status quo* existente. Neste aspecto apontamos o papel fundamental da disciplina de História, pois é esta que fornece subsídios para se compreender a constituição histórica da sociedade atual. É a partir da percepção que as configurações sociais são construções humanas e que se modificam ao longo do processo histórico, que os sujeitos podem lutar para se inserir como cidadãos-pletos.

prazo através de transferências condicionadas de capital, o que, por sua vez, visa quebrar o ciclo de pobreza. O programa Bolsa Família está longe de ser unanimemente aceito pela sociedade brasileira. Entre as diversas críticas que recebe no Brasil está a de que geraria dependência, e desestimularia a busca por emprego.

¹⁸ FUNDEF significa Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Foi implantado pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, mas só começou a vigorar em 1998.

¹⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, criado pela Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006, que deu nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o Fundo. Inicialmente o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei 11.494, de 20/06/2007. destina recursos para a educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos.

Neste aspecto que podemos refletir sobre a construção, mas, principalmente, a distribuição do conhecimento. O homem só desenvolve-se no instante que a sociedade onde ele está inserido cria condições para o desenvolvimento igual entre todos. Por isso, o próximo subcapítulo tratará sobre a importância de repensar o sujeito como produtor de conhecimento e de autoconhecimento, ideal amplamente difundido na sociedade atual, mas de difícil construção.

3.2 - O conhecimento como aporte para a constituição da cidadania: A compreensão da cultura que leva ao “Autoconhecimento”.

Só me interessam os passos que tive de dar na vida para chegar a mim mesmo.

(Herman Hesse)

Nesta parte do trabalho, nos deteremos a discutir a respeito do papel das ciências humanas na formação dos sujeitos como cidadãos plenos. Compreende-se que a atual conjuntura nacional oferece, como nenhuma outra anteriormente, possibilidades para a inserção dos brasileiros como cidadãos plenos, que rejeitam a estadia e a não-cidadania em toda a sociedade. Para isso, é fundamental que o ensino escolar contribua na formação humana dos sujeitos.

O ser humano só poderá abstrair sobre o mundo a sua volta, tomando antes consciência da sua existência e se reconhecendo como sujeito de direitos e deveres. Neste aspecto, Boaventura de Sousa Santos (2002) afirma que “todo conhecimento é autoconhecimento” (p. 50), assim sendo, “se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 92). Desta forma, pode-se valorizar o conhecimento como total. Assim, criando-se possibilidades para que sejam adquiridos por todas as raças sem distinções e, sendo esse conhecimento, produzido através da realidade concreta dos grupos sociais, pois, a qualidade do conhecimento consiste na satisfação pessoal que dá, a quem a ele partilha. Nesse aspecto, cabe ao profissional da Educação, dedicar-se conscientemente na sua área na busca de estudos que influenciem positivamente na qualidade de vida da população (SANTOS, 1989, 2002, 2005, 2006).

Podemos questionar como os profissionais da área da História, conseguem articular esta realidade concreta, valorizando os conhecimentos empíricos na busca pela igualdade

social. Possibilita-se que o processo de difusão do conhecimento seja viável e os sujeitos compreendam a si próprios e insiram-se na sociedade como cidadãos-plenos. Assim, podemos considerar que todo conhecimento humano emerge incessantemente do mundo da vida, sendo que todo conhecimento filosófico, científico ou poético emerge da vida cultural comum (MORIN, 2001). Assim, as sociedades só existem e as culturas só se formam, conservam, transmitem e desenvolvem através das interações entre os sujeitos.

A reflexão se a cultura contém um saber coletivo acumulado em memória social, se é portadora de princípios, modelos e esquemas de conhecimento, se gera uma visão de mundo, se a linguagem e o mito são partes constitutivas da cultura, pode levar então a reflexão que a cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva. Esses argumentos desenvolvem a idéia de que a cultura é mais do que um conceito, ou um princípio indicativo, mas, a totalização dos processos que integram o modo como um problema é vivido. Dentro desse panorama, a noção de cultura oscila entre diversos sentidos, indo da identificação com o saber das humanidades até um sentido mais total (MORIN, 2001).

A concepção humanista de cultura compreende a totalidade das idéias, das representações, valores e aspirações acerca da vida e da capacidade de formação e desenvolvimento dos seres humanos. A concepção idealista considerava a cultura como uma obra acabada, como objetivação artística e se referia aos valores culturais novos. Do ponto de vista da Antropologia, já significou tanto a soma das diversas atividades humanas, colocadas hierarquicamente num percurso da barbárie à civilização, como a satisfação funcional das necessidades dos homens. Por isso “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2006, p. 85). Este fato é resultado de uma necessidade de “voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer luzes novas à nossa perplexidade”(SANTOS, p. 15). Assim, existe a necessidade de remeter a questões que procurem compreender o todo e não separar em “gavetas” distintas os diversos conhecimentos.

[...] não podemos compreender qualquer das suas partes (as diferentes disciplinas científicas) sem termos alguma compreensão de como “trabalha” o seu todo, e, vice e versa, não podemos compreender a totalidade sem termos alguma compreensão de como “trabalham” as suas partes (SANTOS, 1989, p. 12).

Este modelo é resultado das modificações e ajustamentos dos saberes, e a divisão em disciplinas, entretanto:

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim sistemática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objetivo se amplia, ampliação que, como da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes na busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2006, p. 76)

A capacidade de desenvolvimento intelectual é fundamental para a inserção de uma maior parcela da população como cidadãos-pletos. Para tanto é fundamental instigar as aptidões interrogativas. Com a organização acarretada pelas ciências naturais renovadas e reunidas, o ser humano tem a oportunidade de reconhecer a condição humana em sua complexidade. Este tipo de conhecimento organiza todo um saber antes disperso, separado e desorganizado. Saber este que busca, atualmente, uma interdisciplinaridade, fazendo com que a disciplina de História se articule com as outras, tendo como objetivos promover trabalhos coletivos, desenvolver a criticidade, a criatividade e a autonomia, premissa esta destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como aspectos que podem ser trabalhados para se alcançar a cidadania.

A ciência moderna possibilita, portanto, voltar-se ao comum, ou seja, transformar o conhecimento científico num novo senso comum emancipatório e libertador (Santos, 2002), servindo na sociedade atual como ferramenta para consolidar os direitos básicos expostos por Marshall (1967), pois:

(...) todo o conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas; 2. que uma sociedade complexa é uma configuração de conhecimentos, constituídas por várias formas de conhecimento adequadas às várias práticas sociais. 3. que a verdade de cada uma das formas de conhecimento reside na sua adequação concreta à prática que visa constituir; 4. que, assim sendo, a crítica de uma dada forma de conhecimento implica sempre a crítica da prática social a que ele pretende adequar (SANTOS, 2006, p.47)

Ao pensar em produção de conhecimento, podemos pensar como esse mesmo conhecimento pode vir a contribuir na melhora da qualidade de vida da população, como este saber erudito pode atingir as camadas excluídas da sociedade. Apóia-se que o principal meio para que este objetivo se realize é a partir da educação, tanto formal quanto a informal que oferecerá subsídios necessários à inserção dos sujeitos. Desta forma, analisaremos o papel

social da educação, sobretudo formal, devido a obrigatoriedade do ensino. Assim, as práticas educativas devem apoiar uma inserção dos sujeitos como cidadãos plenos, isso é, como indivíduos que possuem a possibilidade de gozar a totalidade dos direitos políticos, civis e sociais.

3.3 - O papel social da educação na inserção dos sujeitos como cidadãos plenos.

*Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem esta prisão
E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum
(Humberto Gessinger)*

A educação pode ser pensada como pilar da cidadania, pois a conquista de uma cidadania plena só é possível partindo-se da compreensão do mundo. Por isso, mais que indivíduos passivos a espera de soluções, é papel das práticas educacionais formar sujeitos atuantes, que vão a luta por seus direitos, cientes que os mesmo imbricaram em mais deveres.

A educação deve ser percebida como um processo de humanização, que dá-se ao longo de toda uma vida, ocorrendo em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na escola e de muitos modos diferentes. Como processo, ela é anterior ao aparecimento da escola. Assim, o método educacional em todas as instâncias tende a formar cidadão em sua plenitude, o que só ocorrerá com a harmonização dos múltiplos ambientes de ensino, não só da educação formal. (BRANDÃO, 1984).

Compreende-se que os diversos ambientes de formação influenciam na constituição de sujeitos, inseridos na vida comunitária e introduzidos como cidadãos plenos na sociedade. Neste aspecto, o ensino formal, com a sua obrigatoriedade, acaba atingindo considerável parcela da população. A constituição da cidadania, na sociedade atual, se faz presente no pensamento de diversos teóricos hodiernos, profissionais das mais diferentes formações e campos de atuação. Assim cria-se espaço para o repensar dos processos de ensino. Nesse contexto, “o ensino e a aprendizagem são dois componentes de um mesmo processo. (...) o ensino (magistério) não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (estudo)”

(VEIGA, 1993, p. 84), servindo assim a escola como campo de preparação para a constituição de auxílio na percepção da realidade.

Ensinar significa meio de organizar as atividades para que o educando aprenda e produza conhecimentos. O ensino é caracterizado como um processo que envolve a organização e diretividade do educador. É um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados, conhecimentos, agilidades intelectuais e psicomotoras, ou seja, atitude. Ao educador compete preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

A tarefa principal e mais complexa do professor é garantir a unidade entre relações: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, educando e educador, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos. O educador busca a participação e a articulação com todos os alunos, contribuindo para que eles compreendam as relações existentes entre educação e sociedade, tornando-se críticos.

O papel da escola é servir como um espaço de aprendizagem prática para o dia a dia, e não apenas um espaço para repassar conhecimentos fragmentados. A fragmentação dos trabalhos pedagógicos pode criar a percepção que o processo escolar é sem valia para a vida profissional e pessoal dos que frequentam à escola com o objetivo de acrescentar algo a mais do que um certificado de conclusão do ensino básico em suas vidas. Por isso, o papel do educador é de estimular a construção de conhecimento a partir das habilidades de cada educando.

Ao educador, cabe saber tratar e trabalhar com as curiosidades apresentadas pelos estudantes, pois “a curiosidade, que, muito freqüentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida” (MORIN, 2001, p.22). Partindo desta premissa, de aproveitar e estimular a participação dos estudantes, é que busca-se tratar sobre temas que são levantados pelos próprios estudantes. Entretanto, apenas conhecer as realidades dos discentes não contribui por si só para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, pois:

Mais do que em qualquer outra época é exigido hoje do professor o exercício do papel de educador. A palavra ‘exercício’ é proposta aqui no sentido literal, qual seja,

o de aprender fazendo, exercitando, experimentando e, principalmente, querendo ser (BERGAMASCHI, 2003, p.143).

O profissional da educação, além de seu papel básico, que engloba “preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar atividade própria dos alunos para a aprendizagem” (VEIGA, 1993, p.80) poderá transitar pelos problemas apresentados na atualidade, buscando compreendê-los e fornecendo elementos para suas possíveis resoluções.

Analisando os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos, segundo a ótica de Foucault, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 136).

A liberdade pode ser percebida como a condição indispensável para a busca do que os gregos designavam por Paidéia, como citado no capítulo I. O processo educativo pode prolongar-se por toda vida, além dos anos escolares. Ao se pensar educação, no cenário atual, pode-se visualizá-la como um processo contínuo em que a escola é apenas o apêndice de todo um complexo sistema de engrenagens por onde o homem transforma a si, ao seu próximo e o seu meio.

Acredita-se que o papel da educação não é o da busca pela manutenção do *status quo*, e sim o da mudança para uma sociedade mais justa, igualitária, propiciando oportunidades para que todos exerçam efetivamente a cidadania. O papel da educação se faz presente no comprometimento com a transformação social.

Procura-se nesta perspectiva estimular os questionamentos sobre a realidade como um todo, e da inserção de cada indivíduo nesta, propiciando para uma maior integração, e conquista de espaços nos ambientes de decisão, pois:

Fazer política não é um privilégio dos governantes, mas um aprendizado necessário a de todos nós, na medida em que nos conscientizamos de que nossas escolhas e interesses se refletem no coletivo do qual participamos quando vivemos em sociedade, em suma, se refletem na história (BRUM, 2001 p. 4).

A constituição de uma cidadania a uma maior parcela da população, está imbricada, no acesso ao conhecimento, o que ocorre pelos processos educacionais, destacando-se, o papel da escola. Todavia, não adianta a escola buscar construir um conhecimento erudito e filosófico

que não tenha como objetivo a mudança da realidade dos sujeitos do processo. Neste aspecto, compreendemos que a disciplina de História tem papel decisivo, pois, oferece uma gama de interpretações e conhecimentos que possibilitam o repensar a realidade, compreendendo que nossa sociedade é uma construção coletiva e, como tal pode ser reconstruída. Desta forma, buscaremos na próxima parte, trabalhar o conhecimento histórico como ferramenta para a conquista da cidadania, pensando as práticas pedagógicas da disciplina de História.

3.4 -As políticas públicas da educação voltadas para a formação de cidadãos plenos.

A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania. (Carvalho, 2008 ,p.11)

Sendo a acessibilidade da educação escolar uma premissa, existe a necessidade de se avaliar que tipo de educação se objetiva oferecer para a população, e mais do que isso, que tipo de cidadão pretende-se formar. Diferentemente do Regime Militar onde o bom cidadão era aquele que reconhecia os símbolos pátrios, nos dias atuais objetiva-se a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Como gerenciadora superior de qualquer política pública no sistema jurídico nacional, tem-se a Constituição promulgada em 1988 a qual insere como princípios norteadores a formação de cidadãos plenos na sociedade brasileira, busca-se garantir o acesso aos direitos civis, políticos e sociais a todos que habitam o território nacional. Em relação à área educacional, a carta magna reserva um espaço específico para o tema. O capítulo III, seção I aborda especificamente sobre a Educação, sendo ressaltado que:

Art. 205º: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988, s/p)

A Constituição de 1988 preconiza no seu artigo 208 no inciso primeiro ainda que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, s/p), sendo expressa a responsabilidade por parte dos agentes públicos tal oferecimento no inciso segundo, pois “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”(BRASIL, 1988, s/p). Assim, a educação gratuita, como direito, é ressaltada no texto constitucional. Com a carta magna de

1988, é imposto a obrigatoriedade do investimento financeiro na educação, expressando porcentagens mínimas do orçamento.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, s/p).

É garantida a manutenção de estabelecimentos de ensino privado, entretanto, é dever do Poder Público manter estabelecimentos públicos e gratuitos para toda a população. Em relação à manutenção financeira da educação básica, diferentemente de Constituições anteriores que permitiam ao Poder Público cobrar taxas e contribuições de quem não comprovasse insuficiência de recursos. A Constituição de 1988 proíbe expressamente qualquer tipo de cobrança. Quando se trata da falta de vagas na rede pública, fica o Poder Público obrigado a oferecer bolsas de estudos em estabelecimentos particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988, s/p).

A Constituição de 1988 também estabelece que será desenvolvido o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual será abordado mais tarde, pois antes de analisarmos o PNE, trataremos sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96). Mesmo dedicando nove artigos sobre a educação, a Constituição traça objetivos e políticas gerais, delegando a LDB aprofundar-se no tema. Contudo, cabe destacar, que em comparação as constituições brasileiras anteriores, a Constituição de 1988 dá grande ênfase à educação. Em relação ao ensino de História, a Constituição Federal de 1988 refere-se diretamente em seu artigo 242, inciso 1º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, s/p). Fato este que leva a edição em 2008 da lei 11645, a qual inclui, além da cultura afro-brasileira, também o ensino da história indígena na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 está vigente até os dias atuais. A LDB/96 define no seu artigo 22º que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Por assim ser, pode-se observar que para o exercício da cidadania é indispensável uma formação.

A LDB/96 destaca que todo o processo educativo tem como premissa o desenvolvimento do ser humano, o que consiste em direitos e deveres. Assim sendo, no artigo art 2º a LDB define que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p).

Em relação aos níveis de ensino a educação básica ficou dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tratando da pesquisa desenvolvida neste trabalho com professores da disciplina de História, optou-se por abordar especificamente o ensino médio. A escolha pelo ensino médio foi focada, sobretudo, na LDB/96. A LDB/96, com a modificação imposta pela Lei Nº 12.061 de 2009, da nova redação ao parágrafo 2º do artigo 4º, onde antes lia-se “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, passa a vigorar com a seguinte redação “universalização do ensino médio gratuito”, garantindo o acesso a este nível de ensino a todos. “Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p.09). Neste aspecto a própria LDB de 1996 aponta o Ensino Médio como processo de suma importância para a constituição de cidadãos plenos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo” [...]O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. (BRASIL, 2000, p.09-10)

Neste aspecto, acredita-se que o Ensino Médio cria condições para a inserção dos sujeitos como cidadãos na sociedade, devido ao seu caráter e o seu “público alvo”. O educando que estiver em idade regular cursando o Ensino Médio deverá ter entre 15 e 17 anos, ou seja, no período em que começa a ser reconhecido como cidadão pleno pela sociedade, uma vez que com a maioridade - aos 18 anos - terá vários dos seus direitos políticos, civis e sociais garantidos. É neste momento que se destaca a disciplina de História inserida no núcleo das Ciências Humanas, ao lado da sociologia, da filosofia e da geografia.

Nesta área [Ciências Humanas e suas tecnologias], que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em 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, 2000, p.21).

Assim, é necessário conjugar a área da Educação e da História, na busca do intercruzamento de saberes focado numa prática interdisciplinar. Neste ponto, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio em seu artigo 8º apontam que:

Na observância da **Interdisciplinaridade** as escolas terão presente que: I. a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; II. o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III. as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si, interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; IV. a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementariedade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado; V. a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (BRASIL, 1998, s/p).

Buscando criar condições de interdisciplinaridade conjugando os diversos conhecimentos abordados no Ensino Médio para a formação de cidadãos, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN's) apontam como objetivo da disciplina de História no Ensino Médio, a formação de cidadão, contudo:

A formação de “cidadãos”, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas. O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica (BRASIL, 2000, p.25).

Neste aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) fornecem subsídios no suporte da política educacional da área de História e o como trabalhar a cidadania nas práticas escolares. Os PCN's tratam sobre a reavaliação, no que concerne a relevância para o desenvolvimento do sujeito, enquanto agentes que constroem a História.

A Constituição de 1988 impôs a elaboração de um Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNE), com o objetivo de introduzir a reflexão do papel do conhecimento histórico para a formação dos sujeitos. O PNE é focado pela visão de valorizar a educação no engajamento para a efetivação de um trabalho diversificado, buscando a formação inicial dos educandos. Formação essa, que busca inserir os educandos como sujeitos ativos na sociedade, que se inicia com o processo da alfabetização escolar, e constrói-se durante toda a sua formação.

Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Sendo necessário desenvolver um conjunto complexo com o objetivo de (...) inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho (BRASIL, 2001, s/p).

Em relação à realidade do Ensino Médio no Brasil o Plano Nacional de Educação enfatiza que:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, s/p).

Sendo os PCN's e o PNE documentos elaborados em conjunto e com objetivos de ampliar e não engessar as possibilidades do trabalho dos professores, repercutem os ideais em voga no que trata a inserir, os educandos como sujeitos históricos. Além de incentivar a busca por uma maior interdisciplinaridade. A busca deste significado deve ganhar grande destaque nas práticas pedagógicas, uma vez que:

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos . local, regional, nacional e internacional . que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (BRASIL, 2000, p.36).

Assim, a inserção de diversas temáticas que não estão expostas explicitamente no currículo da rede de educação pode ser abordada pelos profissionais. Com isso, busca-se trazer para o debate problemas do cotidiano, discutindo a inserção da parcela da população excluída, e suas causas. Por isso:

Tendo em vista, um projeto político pedagógico, que contemple à construção da cidadania do educando; uma escola que se comprometa com a trajetória educacional de suas crianças e adolescentes, engajando-se, de forma ética, com a construção cognitiva, afetiva e social desses sujeitos. Buscando expressar o empenho, criando novos diálogos entre ensino/escola e sociedade. Neste aspecto aparece, sobretudo, a disciplina de História, como a responsável por tratar sobre temas referentes a cidadania (BRASIL, 2000, p.36).

É neste cenário que o conhecimento histórico pode ser inserido nas atividades desenvolvidas com os alunos. Compreende-se assim, que segundo as políticas públicas vigentes, o papel do conhecimento é a busca por ações que permitam aos sujeitos construir-se, ao longo de suas vidas, em torno de uma vivência pautada por valores como dignidade, respeito e inclusão social. Valores que estão intimamente ligados não só aos objetivos específicos da área de História. Todavia, é com esta preocupação que é possível afirmar e efetivar as propostas para a inserção do conhecimento Histórico no Ensino Médio.

Cabe ao professor trabalhar os diferentes contextos, partindo do senso comum dos estudantes e constituindo um novo conhecimento, apresentando aos educandos novos olhares sobre a realidade. Os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem são autores e construtores do conhecimento independente da faixa etária. Entende-se que, cada fase de aprendizagem do educando denota um sentido e uma necessidade peculiar.

Acredita-se que os PCNs por constituírem-se de um documento aberto, visando auxiliar o trabalho do professor de História, pois:

Ensina-se história para permitir a compreensão da realidade [...] Todavia muitas vezes este objetivo torna-se obscuro no desenvolver dos conteúdos disciplinares, fato que talvez dificulte o surgimento de estímulos que motivem a aprendizagem do aluno (BRUM, 2001, p.4).

O enfoque dado pelos PCNs em relação ao ensino de História, para a construção da cidadania, apresenta-se compreendendo o ambiente escolar como um espaço de interação e de constante construção.

Como foi possível perceber, diversas diretrizes buscam valorizar a educação como aporte para a cidadania. Encontra-se essa preocupação, entretanto reconhece-se que existe um grande fosso entre as práticas objetivadas oficialmente, e a realidade escolar.

Neste capítulo buscou-se tratar sobre o conceito de cidadania na sociedade brasileira hodierna. Foi possível perceber que a visão exposta na sociedade atual vem em contra partida, sobretudo, a visão de cidadania do Regime Militar. O ideal grego de Paidéia é reforçado. A autonomia, o conhecimento, o senso-crítico são apontados como requisitos para a cidadania. A Constituição Federal de 1988 expõem que todos são cidadãos, entretanto, acredita-se que na prática tal premissa não seja efetivada. Defende-se que infelizmente ainda vive-se numa organização social onde a dicotomia cidadão, não-cidadão é presente. Cidadão-pleno não pode ser confundido com eleitor, com consumidor, pois votar ou consumir é apenas um dos pilares da cidadania. Ser cidadão consiste em ser livre, em poder participar da vida pública, em inserir-se na sociedade aceitando seus deveres frente aos outros membros. Ser cidadão-pleno é ter a capacidade de discernir, é ter condições de usufruir por integral dos três direitos expostos por Marshall (1967).

O direito político deve ser aqui entendido não apenas como escolher seus governantes. Mias do que isso, lançar-se como alternativa de gestor, seja no micro-ambiente (o bairro, a escola, o sindicato, o clube), seja no macro e seus cargos mais importantes (presidente da República, governador de estado, prefeito, vereador, deputado, senador). O direito civil só é alcançado, sendo possível exercer a sua crença, tendo um trabalho digno, com salário descente; tendo acesso a Justiça; tendo o direito de ir e vir; tendo o direito e mais que isso a

possibilidade de adquirir uma propriedade. E por fim, ter garantido seus direitos sociais, com o acesso à saúde, a uma moradia digna, a segurança e a educação.

Acredita-se que os sujeitos que podem ter acesso a todas as condicionantes expostas anteriormente possam ser considerados cidadãos-plenos, o que infelizmente condiz a uma pequena parte da sociedade brasileira. O cidadão seria aquele sujeito que na teoria tem adquirido os três direitos, mas na prática devido a algum fator tem algum dos direitos condicionados, se incluem os analfabetos, pois não tem direito a educação, assim como não podem participar ativamente da vida política. Os não-cidadãos seriam considerados aqueles que vivem a margem da sociedade, não tendo garantido praticamente nenhum dos direitos, vivendo em condições subumanas, sem moradia, emprego, acesso a educação. Com as políticas de inclusão atuais esta parcela vem gradativamente diminuindo, porém ainda é considerável na sociedade brasileira. Porém um dos grandes desafios ainda hoje é substituir a estadania, pela cidadania.

Tratou-se sobre a realidade nacional, apoiou-se que para ser um cidadão-pleno é necessário o acesso ao conhecimento. Neste contexto a educação formal serve como auxiliar na constituição da cidadania. Percebe-se que neste quesito a disciplina de História pode contribuir no repensar a sociedade, reconhecendo conceitos como classe, memória, autonomia, responsabilidade, indispensáveis para o exercício da cidadania plena.

Capítulo 4 - REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA A PARTIR DA NARRATIVA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

O mínimo que se exige de um educador é que ele seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia.
(Nóvoa, 2005, p.09)

Nos capítulos anteriores, o conceito de cidadania foi pensado e discutido. Foi possível perceber que a cidadania é um conceito historicamente construído e modifica-se de sociedade para sociedade. A percepção de cidadania transforma-se em uma mesma sociedade de um período para o outro. Em relação a realidade nacional foi possível analisar que no Brasil, a participação ativa dos sujeitos nos negócios públicos sempre foi exígua. A inserção de determinados grupos foi por muito tempo combatida.

Partindo das análises expostas nos capítulos anteriores, percebeu-se que a condição de cidadão-pleno na sociedade hodierna está intimamente ligada a ter acesso aos três direitos básicos expostos por Marshall (1967). Todavia, para que a população como um todo tenha acesso aos três direitos, é necessário uma articulação de esforços individuais e coletivos. Os processos educacionais, principalmente, a educação escolar tem papel de destaque na inserção dos sujeitos como cidadãos-pletos. Desta forma, foi possível perceber que as políticas públicas educacionais estão de sobremaneira voltadas para a formação de sujeitos autônomos e críticos, buscando fornecer assim subsídios para a formação de cidadãos plenos.No entanto apenas as intenções impostas pelas políticas públicas não garantem a efetuação dos objetivos.

Em relação dos processos educacionais, percebe-se que a área das ciências humanas tem por objetivo principal oferecer condições para a quebra da dicotomia cidadão, não-cidadão. É neste aspecto que a disciplina de História aparece como espaço para a reflexão acerca das configurações sociais.

Em se tratando da disciplina de História essa está incluída indiretamente desde os primeiros anos escolares. Porém sua inserção no Ensino Médio oferece a possibilidade de

diálogo entre a História e as outras ciências humanas (Sociologia e Filosofia, principalmente), contribuindo na constituição cidadão.

Após transcorreremos durante o escrito sobre uma análise teórica a respeito da constituição da cidadania optou-se por buscar analisar como ocorre na prática a efetivação do que é preconizado nas políticas públicas, e os estudos de teóricos da educação. Assim buscando as concepções da formação de cidadãos plenos. Assim buscou-se subsídios nas falas de professores os quais trabalham a disciplina de História no ensino médio.

4.1 - O uso da História Oral

*“Aprende-se melhor a história oral experimentando-a,
praticando-a sistemática e criticamente.”*

Jorge Eduardo Aceves Lozano

Ao optar-se pela introdução da História Oral na pesquisa objetivou-se o que Matos (2001) definiu como a admissão de visões sobre a história do ponto de vista de pessoas sem fama e sem palavra em nossa sociedade. Neste mesmo viés Carla Pinsky afirma que:

A História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a “histórias dentro da história” e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado. A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História contemporânea (PINSKY, 2005, p.155).

Neste aspecto, o uso da História Oral tem possibilitado:

[...] a inclusão de histórias e versões mantidas por segmentos sociais antes silenciados, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias, variadas e não-oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea (MEIHY, 1996, p.09)

Definir a História Oral não é uma tarefa simples, tendo em vista sua permanente dinâmica. Entretanto compreende-se neste trabalho a História Oral como:

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é uma história do tempo presente e também conhecida como história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. [...] Resultado dos avanços da tecnologia, principalmente de meios eletrônicos como, o gravador, o vídeo e o computador, a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social (MEIHY, 1996, p.13).

No que trata sobre o uso da História Oral Meihy (1996) estabelece três modalidades distintas, sendo elas a História Oral de Vida, a História Oral Temática, e a Tradição Oral. Optou-se pela utilização da História Oral Temática, tendo em vista que “a história oral temática é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento” (MEIHY, 1996, p.41).

Uma vez que se procurou abordar as questões referentes a cidadania com professores da área de História, compreendeu-se que a História Oral Temática seria a mais apropriada. Em relação a própria área de História a de se destacar que a própria pesquisa histórica partiu da utilização da narrativa, uma vez que “O método de Heródoto, por exemplo, no século V a.C., era procurar testemunhas oculares e interrogá-las rigorosa e minuciosamente” (THOMPSON, 1992, p.52).

Ao trabalhar com os depoimentos dos educadores, objetivou-se transcender a análise bibliográfica e documental das políticas públicas no que se refere a constituição da cidadania na sociedade brasileira contemporânea. Desta forma voltando-se para a base do processo educacional. Assim criando condições para romper com o pensamento ainda vigente na academia com:

[..] o crescente número de historiadores que preferiam trancar-se em seus gabinetes a misturar-se quer com a sociedade dos ricos e poderosos, quer com as pessoas comuns, a pesquisa documental constituía uma proteção social inestimável. Isolando-se, podiam também arrogar-se uma neutralidade objetiva e, pois, chegar até mesmo a crer que seu isolamento em relação ao mundo social era uma virtude profissional positiva (THOMPSON, 1992, p.80).

A virtude profissional não deve ser o isolamento da relação com o mundo social, mas sim a imersão neste. A compreensão do processo histórico da constituição da cidadania pelas diferentes sociedades como exposto no primeiro capítulo oferece subsídios para a compreensão da realidade nacional, como exposto no segundo capítulo. Com tal arcabouço teórico foi possível analisarmos a conjuntura nacional contemporânea, nos remetendo a teóricos da área da educação e as políticas públicas. No entanto percebe-se que a imersão nos processos sociais, e a busca pela percepção da efetivação destes processos é de grande valia. Neste processo insere-se a utilização da História Oral, pois:

A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista (THOMPSON, 1992, p.25-26).

Com a utilização da História Oral em detrimento de questionários de múltipla escolha, criou-se um ambiente em que o material de análise foi ampliado pois “a fita é um registro muito melhor e mais completo do que jamais se encontrará nas anotações rascunhadas ou no formulário preenchido pelo mais honesto entrevistador, e menos ainda nas atas oficiais de uma reunião.” (THOMPSON, 1992, p.147). As contribuições dos colaboradores com o uso da História Oral, contar com maiores subsídios para a análise, tendo em vista que além de contar com o depoimento gravado, outras informações ali não contidas, mas observadas e anotadas durante a entrevista oferecem subsídios para a análise.

Os gestos, expressões faciais, o comportamento emocionado do narrador, choro, riso, movimento do corpo enquanto fala, são muitas vezes pontos importantes, através dos quais o narrador diz muito mais do que está sendo expresso nas palavras (KENSKI, 1995, p.108).

Tendo em vista que se objetivou tratar em específico com professores do Ensino Médio, foi necessário além do tradicional cuidado com a condução da entrevista e com o uso das falas, ter em foco que:

[...] os que, por meio da leitura, optaram por uma visão do passado que propagam profissionalmente - os historiadores e os professores. Eles podem ser as fontes mais ricas de sugestões, mas também as mais enganadoras (THOMPSON, 1992, p.171).

Assim, a escolha dos colaboradores seguiu alguns critérios. Primeiro, como o objetivo de debruçar-se sobre as práticas pedagógicas no Ensino Médio, os colaboradores deveriam obrigatoriamente estar na atividade docente em sala de aula. Segundo, sua formação e prática docente deveriam ser na área de História. Terceiro, os colaboradores deveriam ser informados e concordar expressamente, por meio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa voluntariamente.

A intervenção com os professores foi guiada por um questionário pré-definido. Optou-se por este caminho por compreender que “A história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isto, este se torna fundamental para a aquisição dos detalhes procurados.” (MEIHY, 1996, p.41). A condução da intervenção com os colaboradores foi feita partindo-se de uma entrevista semi-estruturada. Compreende-se por entrevista semi-estruturada um conjunto de questões levantadas aos colaboradores, seguindo uma ordem pré-definida, contudo contando com a possibilidade de se acrescentar outras questões, na busca de maiores explicações.

Muitas vezes eles [os pesquisadores] mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188).

O número de colaboradores da pesquisa não foi demasiadamente amplo, uma vez que isso poderia impossibilitar a realização da análise, ou propiciar que esta fosse feita de forma superficial, o que não é o objetivo da atual proposta. Outro fator que deve ser considerado, diz respeito a buscar devolver o resultado da pesquisa aos colaboradores da mesma, pois sem a sua participação a construção da pesquisa seria impossível. O valor das falas é muito importante, lembrando que durante as entrevistas sentimentos como desconforto, revolta e todos os tipos de emoções podem tomar conta dos colaboradores. Assim há de se destacar que os colaboradores, ao se dispuserem participar voluntariamente da pesquisa, precisam ser tratados com a maior responsabilidade e ética possível, pois “o historiador que utiliza evidência oral continua a ter uma responsabilidade ética, que está acima de tudo, de garantir que a história seja devolvida às pessoas cujas palavras ajudaram a construí-la” (THOMPSON, 1992, p. 291).

A partir do desenvolvimento das etapas anteriores construiu-se a última parte da dissertação, onde pretende-se compreender como a constituição da concepção de cidadania ao longo da história, pode contribuir para repensar este conceito no processo de construção de sujeitos críticos e autônomos na atualidade, principalmente a partir das falas docentes.

4.2 - As colaboradoras

É preciso reconhecer que em vez de falar dicotomicamente entre vencedores/ vencidos, deve-se reconhecer a também condição de silenciados.
(Meihy, 1996)

Tendo em vista os critérios e os objetivos expostos anteriormente, a pesquisa acabou contando com a colaboração de duas professoras, as quais escolheram como pseudônimos Joana D’arc e Helena de Tróia.

Helena de Tróia atua à 18 anos no ensino de História, tanto no ensino fundamental quanto médio. Atualmente leciona em duas escolas no município de Santa Maria, sendo uma escola municipal e outra estadual, completando assim uma carga horária de 40 horas semanais. Helena de Tróia tem 46 anos de idade, formada em 1989 em História pela Universidade Federal de Santa Maria, concluiu o curso de Especialização em História do Brasil em 1995. Está lotada na escola onde atua com o ensino médio há 6 anos.

Atualmente, Helena de Tróia trabalha com o ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, localizada no Centro da cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul. A professora no ano letivo de 2009 atuou especificamente nos 3º anos do turno da manhã.

Joana D'arc tem 53 anos, atua à 30 anos no magistério, já é aposentada como professora do ensino fundamental. Começou a atuar no Ensino Médio em 1994. Joana D'arc formou-se em História em 1978 na Universidade Federal de Santa Maria, em 2002 concluiu o curso de Mestrado em Educação na mesma instituição e atualmente cursa uma pós-graduação nível Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com previsão de término para 2010.

Joana D'arc atua na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Maria Rocha localizada no Centro da cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul. No ano letivo de 2009 a professora atuou nas três séries do Ensino Médio no turno da manhã.

4.3 – As observações das práticas docentes

*Aquele que sabe observar o nada
Consegue enxergar o que ninguém viu
A origem de tudo que principiou do nada
E ouvirá o maior conselheiro: o silêncio
Que fala mais que mil palavras.*

Nildo Lage

Buscando ampliar o horizonte de análises, optou-se por observar suas práticas docentes. Cada professora foi acompanhada durante duas semanas, em todas as turmas de Ensino Médio a qual as colaboradoras ministraram aulas. Considerou-se importante acompanhar as colaboradoras nas suas práticas docentes para que assim fosse possível observar como suas percepções sobre os temas abordados eram tratados.

Ao acompanhar as colaboradoras em todas as turmas que estas atuavam objetivou-se não ficar restrito a um ambiente específico. Sabe-se que cada turma é um conjunto único e que o abordar e desenvolver determinadas competências e habilidades dos estudantes exige caminhos distintos por parte do professor. A observação constante possibilitou também que “a defesa” inicial, criada por todo profissional quando sente-se “avaliado”, o que não era o caso, desse lugar a espontaneidade por parte dos professores.

No início das observações foi possível perceber uma desacomodação por parte das pesquisadoras. Tal fato ficou mais explícito nas colocações de Joana D’arc, esta durante o início da primeira observação, na primeira turma ao iniciar a aula comunicou aos alunos que a aula seria observada com o intuito de colaborar nesta pesquisa de Mestrado. Ao anunciar aos estudantes a observação, Joana D’arc expressou que “todos na sala de aula podem se sentir como ratinhos de laboratórios sendo observados e avaliados”. Entretanto já no segundo dia de aula a presença de mais uma pessoa na sala de aula não causou desconforto, nem a colaboradora, nem aos estudantes. A existência de um observador passou a ser encarada com naturalidade, não interferindo no meio.

4.4 - O conceito de cidadania na narrativa de Joana D'arc e Helena de Tróia

Não existe sucesso ou felicidade sem o exercício pleno da cidadania.

Carlos Sabbi

Esta parte do trabalho tem por objetivo trabalhar partir das falas de Helena de Tróia e Joana D'arc, pseudônimo de duas professoras de História as quais contribuíram para a presente pesquisa.

Tendo em vista a grande experiência como profissionais da educação na área de História no Ensino Médio, buscou-se a colaboração para compreender o objetivo da disciplina de História neste ciclo escolar. Como exposto nos capítulos anteriores, as políticas públicas e a própria configuração social apontam como objetivo do Ensino Médio contribuir na constituição de cidadão-pletos. Desta forma se faz indispensável compreender as relações existentes constituídas historicamente na sociedade. Assim, objetivou-se inferir sobre a percepção das colaboradoras sobre o tema. Neste aspecto Helena de Tróia aborda que:

A disciplina de História no Ensino Médio tem por objetivo, primeiro é trabalhar a questão do conhecimento histórico e capacitar os alunos a entenderem que a humanidade ela passou por vários processos e se hoje nos vivemos da forma como vivemos é por que anteriormente milhões de outras pessoas tiveram outras experiências. Isso é importante, pois, ajuda, a saber, como é que foi o passado para entender quem somos e o que buscamos da vida. Isso está muito ligado às questões filosóficas, História e Filosofia andam muito juntas. E também por que não dizer, todo mundo tem o objetivo de continuar os seus estudos e a História faz parte de um núcleo comum, é uma disciplina fundamental para a cidadania, mas também é um instrumento para se ingressar no Ensino Superior (Helena de Tróia).

Todavia, a própria professora logo após ressalta que estes objetivos são alcançados muito na tese, sendo que na prática muito destes ideais acabam se perdendo, pois existe a falta de cultura na valorização das ciências humanas em detrimento das exatas.

Na prática às vezes isso não funciona. Eu tenho alunos que eu tento conscientizar, por exemplo, tu tiveste oportunidade em sala de aula de ver isso, mas tem algum que questionam isso. Por que eu quero saber o que aconteceu durante a Ditadura Militar se eu vou mexer com parafuso? Mas aí é aquela questão se eu puder trabalhar e mexer no parafuso com dignidade e sabendo como é que o parafuso é produzido? Quantas pessoas estão envolvidas nesta linha de produção? Se tem gente que é explorada para produzir este parafuso? Quem é que ganha com este parafuso?

melhor seria. Por isso eu digo em tese por que na prática isso termina não acontecendo (Helena de Tróia).

Já neste mesmo aspecto Joana D'arc destaca que a disciplina de História pode preocupar-se, anteriormente a questões de macro-relações, na percepção da formação da identidade do educando. Ao seu ver, se tal objetivo for alcançado, se for dado subsídios para que o adolescente perceba-se como partícipe ativo da sociedade, os objetivos de inserir estes sujeitos serão alcançados. Porém, Joana D'arc também destaca que existem dificuldades para tal, mas diferentemente de Helena de Tróia que cita a falta de consciência por parte dos estudantes, Joana D'arc destaca o papel dos meios de comunicação em massa.

No sentido assim mais específico, eu acho que ela [a disciplina de História no Ensino Médio] está presente na construção das relações de pertencimento no adolescente. Com a sociedade que ele vive, com o mundo que ele vive. Com os valores, com o ponto de vista. Com eles se colocando frente ao mundo. E não deixa de ser também a questão da cidadania. Mas aí eu acho que mais profundamente. Que a gente pensa em cidadania, como a questão de direitos e deveres. Mas essa pessoa tem uma identidade, e essa identidade, tem haver com a cultura de sociedade em que ele vive. Então eu acho que a História tem essa, esse objetivo né? Seria abrir essa visão pro aluno. Aí eu acho que um pouco sim. Eu acho que tu consegue abrir um pouquinho. Pra uma visão mais profunda, uma preocupação mais profunda. Acho que tu consegue abrir um pouquinho sim esses dois lados. De alguns, não sei se da maioria sabe? Acho que tu consegue colocar. O que problema é que a grande formadora na verdade é a mídia. Então, tu trabalhar em cima disso, tu tens um rival de peso, com muito mais poder de convencimento. Que tá sempre repetindo. Mas eu acho que agente consegue. Uma boa parte a gente consegue disso. (Joana D'arc).

Considerando a reforma do pensamento que, por sua vez, reflete na reforma do ensino, a ciência da História é demarcada pela Nova História²⁰. Nesta perspectiva epistemológica as Ciências Humanas, ciência dos Homens, focaliza desde o nascimento até a morte de todos os sujeitos. Ela se constitui como História global total e reivindica a renovação defendendo uma História baseada na multiplicidade de documentos, sejam escritos, imagens, produtos de escavações arqueológicas, ou fontes orais.

Atualmente, o conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito

²⁰ Nova História é a nomenclatura dada a terceira geração da Escola dos Annales. A base filosófica da nova história é a idéia que a realidade é social e culturalmente constituída. Os novos historiadores estão preocupados com as opiniões das pessoas comuns e sua experiência da mudança social. Também possibilita que indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial possam ser ouvidos-deixando registradas para análises futura sua própria visão de mundo e aquela do grupo social ao qual pertencem, principalmente com a utilização da História Oral.

responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia (BRASIL, 2006, p.79).

As colaboradoras abordam as dificuldades existentes em relação à cultura nacional na busca de uma formação crítica e autônoma. Ser autônomo, ter liberdade não diz respeito a ter tais direitos garantidos legalmente, mas sim contar com subsídios para efetivá-los. Quando abordada sobre o que compreende sobre o que é ser cidadã, Helena de Tróia reflete que:

Hoje eu penso que ser cidadão é entender que nós vivemos num mundo e esse mundo é absolutamente implicado. Tu tem que se colocar como trabalhador, tu tem que se colocar como ser humano, tu se colocar como estudante, tu tem que se colocar como marido, tu tem que se colocar como mulher, então tu tem que entender que campo de ação tu tem para exercer a tua vida. Que limites tu tem, que direitos tu tem, que deveres tu tem, em que tu pode interferir pra que a vida do teu grupo seja melhor. Em que tu pode atrapalhar um grupo social a questão de conhecimento de coisas básicas, por exemplo, o Código de defesa do consumidor. Alguém que tem dificuldade de ler e interpretar textos pega o Código de Defesa do consumidor e não lê. Porque é chato. Tu precisa te debruçar ali e fazer uma leitura. Então eu penso que, ser cidadão é ter consciência de todos os papéis sociais que um ser humano do século XXI tem que ter. E esses papéis necessariamente passam por uma formação de escola. A família não tem mais condições de dar essa formação. Pior é que ela deveria dar muito mais do que dá hoje. A família já foi muito mais presente tempos atrás do que é hoje. Mas a escola ela termina abarcando uma série de responsabilidades que supostamente, teoricamente, não seriam dela. Por exemplo, não é função minha trabalhar, todas as questões, tudo cai em cima da escola, a educação no trânsito, prevenção contra o uso de drogas, questão das DST's, quer dizer, a escola ela abarca um universo que não era função dela a poucos anos atrás, o que termina sendo hoje. Então ser cidadão é entender tudo isso (Helena de Tróia).

Neste ponto, cabe ao profissional de História trabalhar em pesquisas que busquem os motivos e as configurações destas relações, oferecendo alternativas para as sociedades na ruptura destes processos. Acredita-se que uma sociedade permeada por focos de poder, onde não se objetiva a inclusão dos não-cidadãos, e sim a briga pelos grupos dominante, não é válido na atualidade. Ao profissional da área de História não cabe o papel de legitimar práticas de dominação e de exclusão.

Na ordem mundial, atualmente, existe certa mobilidade da população, porém, uma mobilidade controlada, isso é, a cidadania pode ser alcançada por todos na teoria, porém, na prática, apenas alguns poucos conseguem romper com o *status quo*. Neste aspecto, o Estado-Nação, criado na conjuntura de um ideal burguês a partir das revoluções, na atual conjuntura,

serve muito mais como legitimador de práticas de terceiros, sendo que seu papel torna-se mínimo, como propõe o neoliberalismo, isso é, ao invés de servir como grande controlador da busca pela igualdade o Estado presta-se ao papel de legitimador da ordem atual (HARDT e NEGRI, 2006).

Cabe, neste ponto, aos profissionais da área da História, dedicarem-se a compreender os problemas atuais, buscando arcabouços em diversos estudos, e estando abertos às novas formulações. Tal fato ocorre, pois, é apenas e a partir do (re) questionamento, que categorias podem ser recriadas ou reafirmadas. O desconforto presente faz parte e se faz necessário para que partindo da desacomodação, possa-se refletir sobre a constante produção do conhecimento, construindo e reconstruindo saberes. Conhecimento que pode ter como objetivo primordial a busca pela melhoria da qualidade de vida, sobretudo, no que tange a parcela da população, que mesmo inserida no atual sistema, não conta com uma real representatividade em suas decisões.

Nessa inserção dos estudantes do Ensino Médio na participação das tomadas de decisões, podemos observar a percepção de Helena de Tróia. Para Helena de Tróia a escola, acaba abarcando uma visão de cidadania que não está voltada a fornecer uma qualificação para que os alunos no futuro procurem lutar por seus direitos, inserindo-se na sociedade e buscando modificá-la. Segundo o relato, o ambiente escolar ainda hoje serve como um sistema legitimador da cidadania, em que os direitos mínimos são concedidos para que determinados sujeitos sintam-se inseridos na sociedade, mas sem questioná-la.

Por exemplo, eu trabalho numa escola, qual é a orientação subliminar, ninguém te diz isso literalmente, mas tu sente que é assim. Que os alunos estão ali muito pouco pra estudar, e muito para comer, ter atividades de lazer. O colégio, ele é o único ambiente de socialização que os alunos tem (Helena de Tróia).

Já Joana D'arc aponta uma visão diferenciada do que considere um cidadão na sociedade hodierna, para ela, a mídia tem grande responsabilidade na formação dos sujeitos, chegando muitas vezes a superar o papel da escola.

Se a gente for pensar, quem é formado só pela mídia, quem não consegue fazer uma critica do que ele ouve na mídia, do que ele ouve no jornal, ele não é. Ele é um cidadão pela metade né? Porque na verdade ele ta sendo, muito próximo de uma manipulação né? Então é complicado. E também eu acho que, essa questão da cidadania que a gente vê, claro que é importante a visão política, do viver na Polis. De viver no coletivo. E cidadania tem haver com isso. De como eu vou me portar frente, quer dizer, é viver entre os que vivem. Na sociedade. Isso é uma dimensão importante, que eu acho até que o Iluminismo traz ela com força, depois do século

XX, a questão da inspiração dos direitos sociais, o dever. A diferente do sujeito também com direitos. Dos gays, das mulheres, dos idosos, das crianças, dos índios, enfim... Isso amplia muito o conceito que a gente pode ter de cidadania. Enfim, a história. E tem, mas eu acho que tem mais coisas além Mesmo pegando esse conceito tão mais ampliado. O cidadão é uma pessoa que vai ter que viver em sociedade, contribuir pra essa sociedade. Essa sociedade também tem que contribuir pras suas necessidades né? Mas ele é um sujeito que também tem que ser feliz. Tu tem que ter as tuas necessidades, não só as elementares. As necessidades superiores, também tem que estar presente, eu acho que tem uma ampliação nisso. Então é um contexto muito mais profundo pelo menos né? Então é uma pessoa feliz, rica em necessidades, o que não quer dizer, rica em consumismo Mas em necessidades que de fato contribuam como ser humano (Joana D'arc).

Tais ponderações a respeito do papel da mídia são citadas pela professora durante as suas práticas docentes como foi possível observar. Dentro do possível, sempre que algum aluno utilizava como “fonte para seus argumentos” notícias vinculadas sobretudo pelas redes de televisão aberta, a docente buscava questionar se tal fato poderia ser “comprovado” com outras fontes.

Foi possível perceber nas práticas e nas narrativas das colaboradoras que ambas acreditam existirem inúmeras dificuldades na formação dos jovens. Mesmo assim as professoras acreditam que a sua função social na constituição de sujeitos autônomos e críticos é viável. Segundo Helena de Tróia a profissão de professor hoje pode abarcar este otimismo.

Eu quero crer, embora não seja uma crédula, eu quero crer por que eu preciso disso, pois se não eu não exerço a minha profissão. É fundamental eu acreditar que eu posso, através do conhecimento histórico dar um significado para eles. Que não está ali simplesmente por que está ali. Eles [os estudantes] precisam entender que o conhecimento histórico ele tem uma função realmente, e é uma função no sentido de auxiliar o Ser Humano a entender a vida de uma maneira melhor. Penso eu, é uma tarefa titânica né.[...] Ah sim! Eu sou muito otimista! Se, não seria professora. Tu trabalha contra muitas estruturas que existem e estão cristalizadas. Por mais que nós estejamos no século XXI e parece que tudo está muito bom, tudo muito mudado. Eu acho assim, por exemplo, o livro, a leitura é uma fonte fundamental de conhecimento! De conhecimento, autoconhecimento, de senso crítico. Eu trabalho em uma escola Everton, que o pessoal aqui tem uma boa infra-estrutura, embora seja uma escola do estado, mas nós temos uma biblioteca relativamente boa, bem equipada. Nós temos uma sala de multimídia que é maravilhosa. Tu pode levar os alunos, acessar a internet, tu pode usar vídeos, tu tem “n” possibilidades (Helena de Tróia).

Nesse aspecto, busca-se adotar uma metodologia de caráter sistemático, aqui entra “a proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e crítica da realidade”. (FONSECA 1997 p. 18). Assim ambos os agentes podem perceber-se como agentes históricos, produtores de realidade, e por isso de mudanças. É papel dos estudos históricos demonstrar que os processos históricos são produções coletivas e não individuais. Por isso:

[...] ao excluírem e simplificarem o conhecimento histórico escolar a idéia a ser introjetada nos alunos é: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos (COVRE, 2001 p. 15).

Como indagaria La Boétie em “Discurso da servidão voluntária” “Que poder tem ele sobre vós que de vós não venha?” (1987, p.7). Assim, podemos construir condições para quebrar com o conceito de uma sociedade onde a cidadania “[...] é uma cidadania de não-sujeitos de seres passivos, de conformismo com a sociedade” (COVRE, 2001, p. 72).

A sociedade como um todo nos seus diferentes processos educativos pode propiciar um ambiente favorável com condições para o desenvolvimento de sujeitos comprometidos com as práticas cidadãs, na luta pela igualdade, não só em termos jurídicos ou políticos, mas também econômico e social.

Na escola, quando em sintonia com as transformações sociais, os avanços na noção de cidadania deveriam solicitar avanços nas concepções e práticas de educação, entendida também como lugar de formação indissociáveis de um exercício da cidadania (GARCIA, 2008, p.69).

Relacionado a contribuição na constituição de sujeitos inseridos na sociedade, Joana D’arc destaca que mesmo a mídia tendo grande papel formador, o professor ainda é uma referência. Sendo referência o professor deve preocupar-se com o modo de expressar suas idéias. Entretanto mais do que isso Joana D’arc destaca que o professor deve estar atento aos pequenos progressos desenvolvidos pelos estudantes.

Olha, se eles conseguem um meio de interpretar o livro, fazer uma relação daquele texto com a estrutura econômica e social do Brasil, com a sociedade brasileira eu acho que alguma coisa já contribuiu com a vida deles. Eu acho que isso, aquilo que ele faz e interesse bastante, que eles refletem bastante, eu acho que eles conseguem no final. No terceiro trimestre. No primeiro trimestre, porque se não eu tava desesperada mesmo. Tem que trabalhar bastante. Bem pesadão! Mas até o terceiro, eu acho que, até o terceiro trimestre que eu digo, eu acho que pelo menos, claro que tem gente que vem e vai sair meio sem saber muito. Mas aqueles que, a média assim para cima, eles saem com uma visão melhor. Tu tem muita, tem que ter cuidado também sabe? O que tu aborda sabe? Que eu me posiciono em sala de aula, eles sabem muita política né? Só que tem que ter respeito pela posição deles. E aí tu tem filho de extrema direita, de extrema esquerda, do meio tem de tudo. E a tendência tanto da criança quanto do adolescente é, tende a defender sua postura. Então tu tem que ir problematizando, botando pedrinhas no caminho para ele começar a se questionar. Se tu for dar uma de bater de frente, e der uma de doutrinador, tu pode que não vai conseguir nada. E nem é correto isso também. E é complicado. Mesmo dentro da escola, tu tem professores de direita, de esquerda, tem tudo isso. E isso vem na aula. Eles tem uma professora de Geografia bem de direita. Então eles dizem “professora tu diz uma coisa e a professora de geografia diz outra, em quem é que nós acreditamos?” Nem em mim e nem em ninguém, vai estudar e tomar tua

posição. Mas é complicadinho assim então. Tem que ter calma e só gostando. (Joana D'arc)

Deste modo, percebemos que o processo de formação do sujeito nem sempre é fácil, ocorrendo diversos conflitos. Este tipo de conflito ocorre, sobretudo, pelo fato do choque de interesses, uma vez que “[...] relação entre ensino de história e a construção de cidadania assume diferentes configurações nos diversos contextos políticos” (FONSECA, 1997, p.14).

Assim, decorre o papel da disciplina de História, pois mesmo não sendo apenas desta área a constituição da cidadania no educando, cabe a ela um papel de suma importância, tendo em vista que não busca preparar o educando apenas para o mercado de trabalho, mais sim para a vida em sociedade. Por isso se faz necessária a inserção de discussões a respeito de práticas cotidianas,

[...] na escola, a cidadania, enquanto aprendizagem e exercício social afetivo, precisa se referir, por exemplo, não somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas também a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade e de participação (GARCIA, 2008, p.70).

Assim, podemos perceber que sendo a escola um espaço de convivência de todos, devido a sua obrigatoriedade, as práticas escolares contribuem de maneira significativa na configuração das identidades dos sujeitos. Incumbe-se ao profissional da área de História preocupar-se com suas intervenções, buscando refletir sobre as mesmas, e tendo claro que suas práticas são decisivas para o processo de socialização e constituição da cidadania, uma vez que suas relações compreendem um número elevado de sujeitos. Desta forma, compreende-se que o conhecimento histórico funciona como uma das tantas ferramentas que devem estar disponíveis aos sujeitos na conquista da cidadania, servindo como problematizadora das relações na sociedade contemporânea.

Exatamente na busca de oportunidades de criar novos horizontes para os jovens que estão na fase de transição, inserindo-se como sujeitos de direitos plenos, foi indagado a Helena de Tróia em relação aos objetivos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A LDB de 1996 aponta a qualificação de mão-de-obra qualificada e a formação de cidadãos como objetivos da educação escolar. Neste aspecto Helena de Tróia apontou que na sua visão:

Eu acho que se presta aos dois. [...] Eu em tese acho que isso é possível. Não sei se isso, até porque eu não acompanho os alunos eternamente. Eu gostaria de saber o

que foi acontecendo com cada um. Mas dos poucos que eu tenho contato, eu acho que é possível instrumentalizar o cidadão para que ele saiba em que mundo ele vive. Que as coisas hoje são assim, porque existiram motivos anteriores que fizeram com que elas hoje fossem assim. E não são motivos religiosos, ou explicações psicodélicas, são ações humanas e não porque Deus quis. Nesse sentido eu acho que a preparação para a cidadania, a História pode dar oportunidade e para o trabalho sim. Porque se tu vai fazer um concurso, e qualquer concurso hoje em dia, conhecimentos gerais. Aqui em Santa Maria, a empresa de limpeza urbana, eles exigem o ensino médio. E tem uma espécie de uma “provinha” de conhecimentos gerais, que é feita pro cara que vai recolher o lixo. Porque ele tem que saber que ele vai por a mão em dejetos que muitas vezes, podem ser prejudiciais a saúde dele. E se ele não souber ler, se ele não souber interpretar, ele poder ser um gari menos qualificado do que aquele que consegue ler. Eu acho que pras duas coisas (Helena de Tróia).

Para Helena de Tróia o principal desafio a ser enfrentado na sociedade atual ao se trabalhar o conceito de cidadania é o individualismo. Cidadania está focado na vivência em sociedade, no respeito ao outro. Neste aspecto, Helena de Tróia aponta que no ensino escolar, sobretudo, o Ensino Médio onde trabalha-se com adolescente a falta de senso comunitário.

O principal defeito é o individualismo, e do período que eu comecei a trabalhar até hoje é impressionante o que mudou. Se tu pensar nas pessoas com dezesseis, dezessete anos de quinze anos atrás, tu tinha um material humano impressionante. Hoje, ai isso é meio terrível né, mas, eu sou muito saudosista de algumas coisas, eu tenho muita saudade do tempo que a esquerda era uma referência de vida. E eu sou muito desacomodada com isso, por que tu falar de esquerda com eles hoje, é o meu braço esquerdo? Eles nem tão né? É a questão de, é um desalinho realmente, eles querem pensar no que é imediato. E o importante pra eles agora. Ontem eu falava sobre isso com eles. Nós encerramos os trabalhos de sociologia, e ai uma menina disse, mas a vida é assim, eu não vou perder meu tempo pensando que os sem terra não tem terra. Eu tenho que pensar em mim, eu tenho na minha faculdade, eu tenho que pensar nos meus estudos, eu tenho que pensar na minha vida. E eu sou de uma geração que a gente tinha esse pensamento no coletivo. Isso talvez seja a coisa que mais me transtorne sabe? E que eu deveria cuidar, porque as vezes eu sou colérica sabe, e eu perco um pouco as estribeiras. O pessoal não entende que a vida não se processa individualmente. Tu pode buscar objetivos individuais, mas tu vai estar inserido num contexto social, quer queira ou não. (Helena de Tróia)

É papel da academia, e, sobretudo, dos profissionais das ciências humanas, com grande ênfase a História, oferecer ferramentas políticas, ideológicas e culturais na busca pela ruptura em termos de exclusão. O profissional da área de História pode romper a barreira de considerar-se um técnico e perceber-se como agente de transformação social. Discutir conceitos, em termos eruditos, sem que os mesmos possam trazer contribuições no repensar a realidade, não é válido. A História cumpre seu papel, ao se inserir como conhecimento disponível. Acredita-se que este papel pode ser melhor cumprido a partir das práticas escolares, pois:

A escola, como instituição que tem por finalidade promover a educação em nível formal, tanto pode contemplar uma educação voltada para uma transformação dos educandos- promovendo sua autonomia-, como pode praticar uma educação para a

manutenção do *status quo*, promovendo o conformismo e a submissão ao que se estabeleceu nas gerações anteriores” (SCRIPTORI, 2008, p.12)

Sendo assim, considera-se, ser de responsabilidade do profissional da área de História promover rupturas com o *status quo*, oferecendo elementos que demonstrem ser possível romper com a desigualdade. As temáticas enfocadas em sala de aula podem estar voltadas à ação humana em sintonia com a atividade escolar, realizando um diálogo em torno do contexto histórico e do papel do aluno enquanto cidadão.

Reduzimos, em grande medida, as práticas escolares ao esquema: - professores que transmitem informações (a título de conteúdos disciplinares), verificam a capacidade de reprodução destas informações (nas avaliações de aprendizagem), formam no transcorrer dos anos de escola sujeitos aptos a cumprir ordens e executar tarefas, preparados para o mercado de trabalho (como mercadorias em liquidação) (CUNHA, 2008, p.247-8).

O processo educacional pode alavancar uma revolução, mas não em sentido macro, e sim em sentido micro, atingindo a cada educando. É a partir da percepção individual de ruptura, que as mudanças e a conscientização ocorrerá, posto que:

(...) a “revolução” por uma sociedade melhor passa pela revolução nas subjetividades das pessoas. Um dos níveis dessa revolução está na possibilidade de o homem contemporâneo romper cotidianamente com as trevas da alienação (e uma delas seria o consumismo no sentido amplo) (COVRE, 2001, p. 64).

A professora relata que o trabalho do profissional da educação tem várias condicionantes, e que para exercê-lo é necessário um complexo arcabouço prático e teórico. Neste sentido buscou-se compreender se a sua formação básica ofereceu subsídios para tratar com os desafios apresentados. Assim foi perguntado se a professora acha que teve espaço na sua formação para enfrentar os desafios do dia a dia.

Não. Psicologia, e não falo por causa de professor “x”, “y” ou “z”, falo pelo contexto da minha formação. O que nós tínhamos em Psicologia da educação, nem me lembro, mas era tipo uma aula por semana, durante um semestre, que não dá pra nada. E assim ó, uma turma grande tinha gente de tudo que era curso de licenciatura e não dá tempo de tu metabolizar quinhentos psicólogos ligados a psicologia da educação e assim ó, nenhuma situação prática, só teoria, teoria, teoria... Então eu fui aprender a trabalhar com os alunos, quando eu botei o pé numa sala de aula. Porque pra ti ter uma idéia, a primeira vez que eu botei o pé numa sala de aula, foi quando eu tava me formando seis meses antes de fazer estágio. Ai tu imagina a neurose que eu fiquei! Hoje pelo menos, os alunos do primeiro semestre, já estão fazendo observação das aulas. Agora é muito melhor, mas naquela época. Aprendi a ser professora sendo professora (Helena de Tróia).

Como além do curso de graduação, a professora voltou aos estudos e concluiu uma especialização em História do Brasil, acreditou-se que esta qualificação pudesse ter dado subsídios para tratar sobre a constituição de cidadãos em sala de aula.

Ai [no curso de especialização] a questão foi técnica de história né? Nada, não tinha objetivo nenhum no sentido da área da educação. O objetivo era trabalhar o conhecimento histórico. Mas chegou a auxiliar no trabalho sem dúvida! Sem dúvida! Porque quando tu te aprofunda no conhecimento histórico, claro assim, quando tu tem conhecimento, tu tem segurança. E se tu tem segurança, tu passa isso, o aluno percebe. Tem muito professor que tem dificuldade porque tem uma formação precária. E eu assim, não vou dizer que eu seja a melhor professora do mundo, eu fiz a faculdade, fiz a especialização, sempre procuro ler, faço cursos quando é possível fazer (Helena de Tróia).

Nesta busca por uma qualificação, buscou-se impetrar sobre o papel da formação continuada, no exercício das práticas docentes voltadas para a formação de cidadãos-pletos.

Eu trabalho há muitos anos, eu digo assim, hoje existe uma expressão que tu já deve ter ouvido falar nas escolas, que se chama “Educação da formação Continuada”. Formação continuada são cursos que supostamente devem ser oferecidos nas escolas, com sei lá eu, seminários, debates, palestrantes, que vem da universidade ou das próprias pessoas que estão na instituição, e que deveriam servir para reavaliar a prática pedagógica, o conhecimento, e por aí afora vai. Mas nós vivemos numa contradição muito grande. O governo do estado, desde que a Dona Yeda Crusius assumiu, o que ele passou a fazer. Cursos de formação continuada são adestramentos. Então assim, se usa a internet pra tudo. Ai o professor senta e fica ouvindo milhares de coisas sendo ditas, mas os questionamentos quase não existem. Existe uma espécie de sabotagem subliminar, o pessoal meio que cansou porque foi muita paulada na cabeça, começou com o, aquele do PDT, o Alceu Colares que tinha aquilo sim era um horror era quase um adestramento, e as pessoas eram obrigadas a fazer. Tinha um período de férias, que era pra isso, quando o calendário rotativo foi implementado, mas era assim terrível. Então as práticas dos governos na área da educação são tão terríveis, que os professores terminaram se desgostando de uma maneira tal, que muita gente sabota literalmente. Eu, esse ano não fiz nada, mas o que eu faço eventualmente. Nós temos um seminário internacional do SIPROSM (sindicato dos professores do município), algo que é muito bom, é algo assim, que o objetivo não é muito, não são coisas muito grandes, não é atrair muito público. É pra clientela dos professores do município, mas assim, coisas que são interessantes, por exemplo, o ano passado quando eu fiz, esse ano não saiu por causa da história da H1N1, teve uma palestra interessantíssima de um professor, médico e professor da Universidade de Passo Fundo, se não me engano, que falava sobre a questão da, essas pesquisas na área da neurolinguística, que também a gente pouquíssima informação, quando eu fiz minha formação nem se falava nisso. Eu não sei como é que foi a tua formação, se tu já teve alguma informação nesse sentido. E aí assim, como tecnicamente uma pessoa aprende! Porque isso por exemplo, ninguém me ensinou na Universidade. Como é que uma criança aprende, como é que um adolescente aprende. Não é um ato mecânico. Não basta eu falar, e ele ouvir que ele aprendeu. Tem estruturas que interferem nessa minha relação com ele, que eu tenho que saber o mínimo. E que na Universidade eu não tive formação pra isso. Essa palestra foi interessantíssima, por que as vezes tu está dando murro em ponta de faca, e não sabe que tu ta cometendo erros (Helena de Tróia).

Nesta “volta aos bancos acadêmicos” Joana D’arc destaca que a possibilidade de cursar um Mestrado na área da Educação foi muito importante, pois possibilitou repensar o seu papel como educadora. Joana D’arc relata que quando optou por fazer um Mestrado, escolheu este caminho na busca de respostas para os seus anseios enquanto profissional e não como meio de melhorar sua remuneração.

Eu acho que respondeu algumas inquietações minhas [o Mestrado em Educação]. Eu tipo tive que estudar bastante, tive que ter mais interesse, tem que ficar estudando, estudando. E acho, eu acho que foi muito importante pra mim. Entende, eu acho que eu fiz leituras que eu aproveitei muito bem. Eu acho que era aquilo que tava me inquietado e eu fui atrás do que tava me inquietando e tive oportunidade de poder aprofundar bastante. E eu acho que de fato me ajudou bastante, acho que eu tive um crescimento. Depois eu tentei fazer um projeto pro Doutorado e estudei bastante, acho que isso ajudou. Só que tem que ficar assim, de tempo em tempo tem que se infurnar e estudar um pouco mais. Eu aproveitei muito o Mestrado. Porque eu sabia o que eu queria, e fui procurar. Se eu não soubesse o que eu queria, eu acho que não, entende? Eu acho que aproveitei muito bem o tempo que tava no Mestrado (Joana D'arc).

Em relação à especialização que está curando agora, após anos no magistério Joana D'arc sustenta que:

Ah, não sei se abrindo novos horizontes, mas pelo menos assim, eu to me dando um tempo pra estudar novamente. Eu to me obrigando a fazer umas leituras mais dirigidas, é legal. Eu gostei, mas enfim. Claro é bem menos, é bem mais limitado do que um mestrado. Mas vale a pena. E eu gostei. Enfim. Aí eu vou comprando livros, revistas coisas assim, e as vezes tu não tem tempo de ler, então agora pra fazer os trabalhos e aí eu fui e catei. É e agora depois eu parei de estudar muito a questão do trabalho, porque aí eu comecei a me preocupar com a adolescência mesmo né? Aí eu fui pra outra linha. Mas agora eu vou voltar a estudar um pouco com o trabalho, até por causa do PROEJA (Joana D'arc).

Tendo em vista que o ensino de História é considerado como uma das ciências humanas básicas na formação dos sujeitos, pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, que o capacitará a interpretar essa mesma realidade. Interpretação indispensável para a conquista de seu espaço na sociedade, não apenas como um de seus membros, mas sim um de seus pares.

Ensina-se história para permitir a compreensão da realidade em que vivemos, a partir do conhecimento das transformações pelas quais passaram muitas sociedades humanas na terra, viabilizando a reflexão crítica. Muitas vezes este objetivo torna-se obscuro no desenvolver dos conteúdos disciplinares, fato que talvez dificulte o surgimento de estímulos que motivem a aprendizagem do aluno. Além disto, existe uma parcela da nossa sociedade que pouco discute ou reflete a realidade, sua formação cultural leva ao individualismo, ao consumo e a diversão (Brum, 2001, p. 4)

É possível perceber o constante revisitar as teorias e manter-se estudante sempre é muito importante para o constante pensar da prática de ensinar História. Existe uma grande diferença entre o professor ensinar e o estudante apreender, isto é, abstrair e saber utilizar tal conhecimento na resolução de seus problemas cotidianos. Joana D'arc mesmo já estando aposentada de uma matrícula (20 horas) do magistério sempre buscou e busca uma formação complementar. A professora acredita que para auxiliar na formação de cidadãos plenos e autônomos, ela precisa buscar subsídios em varias áreas. Assim, partindo das suas

inquietações, que se apresentam constantemente no meio escolar, Joana D'arc vê a possibilidade de tratar sobre tais assuntos no meio acadêmico, vendo a academia como um espaço de formação ao lado da prática escolar. Esta visão não é dividida com Helena de Tróia, Helena crê que existe uma grande dicotomia entre a “teoria da academia” e a “prática da sala de aula”. Helena de Tróia acredita que existe um espaço para a formação continuada do professor e a busca por uma maior qualificação, a qual recairá sob forma de uma melhor qualidade do ensino para os alunos, porém ressalta que este espaço de formação é restrito e difícil na sua visão.

Existe espaço se o cidadão quiser. Mas é um espaço restrito. Eu vou te falar da minha vida, por exemplo, eu trabalho de manhã e de tarde. Só não trabalho segunda-feira, por que eu tenho, dá pra dizer “folga”. Eu tenho planejamento no estado e no município. Nos outros dias eu tenho aula pela manhã e pela tarde. Bom, eu trabalho com oitavas, nonas, terceira história e sociologia. Eu vou te ser assim, muito sincera. Chega na sexta-feira, eu estou exaurida mentalmente. E aí eu fico pensando, tem esses cursos né? Quer também, não sei, eu tenho uma certa restrição a esses cursos, e internet ou essas faculdades de final de semana, que tu vai lá e fica lá socada de manhã, de tarde e de noite, isso eu não quero pra mim. Da forma como a coisa ta colocada, para eu voltar a estudar eu teria que ter uma licença interesse. Só que qual é a minha realidade, pra mim ter uma licença interesse, eu não vou receber salário. Se eu não receber salário, eu não como. Então é um problema sério. Tu pensa que eu to brincando, mas eu não to, é verdade. Por exemplo, o mestrado que tu faz, eu sei que tem bolsas, são poucas bolsas. E como é que eu vou me dar ao luxo de pagar as minhas contas, se eu não tiver salário? Então tu vê assim ó, tu termina, vira uma bola de neve. Tu vai trabalhando, Tu vai trabalhando, tu tem que trabalhar, tu faz o que é possível e a vida vai passando (Helena de Tróia)

As duas professoras têm opiniões diversas sobre determinados pontos, assim como suas formações diferem. Todavia, em linhas gerais ambas as profissionais apontam que existem muitas dificuldades para se trabalhar na prática a formação de indivíduos autônomos e independentes, mas tal processo é possível. Após 1988 toda a configuração social aponta para a formação de cidadãos-plenos, e a disciplina de História no Ensino Médio é um dos inúmeros processos que buscam atingir tal objetivo. A disciplina de História isoladamente não capacitará os estudantes a exercer sua cidadania plena, mas é parte de tal processo.

PALAVRAS FINAIS

Deixem-me dizer-vos neste momento que não fazer nada é a coisa mais difícil do mundo, a mais difícil e a mais intelectual.
Oscar Wilder

Começamos esta parte com a epígrafe de Oscar Wilder, pois em muitos momentos, como intelectuais, e como produtores do conhecimento, acabamos por tratar insistentemente determinado assunto, sem perceber, qual a contribuição destes pensamentos para a sociedade. Começamos nosso trabalho guiados pela epígrafe central de nossa obra, que remete ao medo do desconhecido exposto Clarice Lispector, isso é, fomos guiados pelo medo, do desconhecido, de errarmos. Todavia, este é o nosso papel como pesquisadores, seja ele das ciências exatas, naturais ou humanas. Tendo em vista este pensamento, buscamos ir atrás de autores e teorias que subsidiassem nosso trabalho.

Após esta tarefa, que se apresenta mais intensa no momento que nos desafiamos a sentar, refletir e escrever chegamos a algumas conclusões, assim como a algumas inconclusões, como é de praxe de todo trabalho acadêmico. Essas inconclusões são válidas, uma vez que é impossível abarcarmos todo o território referente às práticas escolares voltadas para a formação de cidadãos plenos.

No capítulo I, foi abordada questão referente à constituição histórica do processo de construção da cidadania, a princípio, remetendo-se à sociedade grega, pois, é impossível pensar em cidadania sem tratar de sua gênese. Com o objetivo de pensar o processo de construção do conceito durante a história, nos concentramos na sociedade romana. É possível perceber na sociedade grega o ideal de cidadania, como uma conquista individual, que poderia conjugar os esforços e interesses públicos. Assim, para ser cidadão, era necessário o desenvolvimento da essência do ser humano, ou seja, a racionalidade, e a busca do ideal de Paidéia. O processo educativo era de grande importância, pois, fornecendo subsídios aos indivíduos para tornarem-se cidadãos plenos. Por outro lado, em Roma a cidadania foi tratada como uma concessão de privilégios por parte do Estado a grupos da sociedade, não constituindo uma busca pela plenitude, e sendo que os diversos tipos de processos educacionais não influíam na concessão ou não do status de cidadania para os romanos.

No capítulo II buscamos percorrer o longo caminho da história da cidadania no Brasil, buscando, desde suas raízes. Assim analisando fatores que influenciaram as escolhas ideológicas e sociais referentes à constituição de uma cidadania nacional. Foi possível perceber que o processo de colonização, e de Independência nacional, influenciaram decisivamente os rumos da nação. É improvável esperar que a configuração do status de cidadão no Brasil seja idêntica ao europeu ou americano. Seria improvável admitir a idéia de cidadania no Brasil nos mesmos moldes ingleses ou franceses, uma vez que o Brasil, no início de seu processo de colonização, foi tratado como um espaço de exploração, de conquistas de riquezas e não como um ambiente onde se propunha criar uma nova sociedade guiada pelos ideais de igualdade.

No que diz respeito ao processo de Independência, podemos evidenciar que esta serviu para reacomodar os interesses da elite, não contando com a participação popular e tão pouco representando grandes rupturas. No processo de Proclamação da República também não observamos uma participação popular, e um objetivo de diminuir as desigualdades nacionais.

O público e o privado se confundem na organização da sociedade brasileira, como aponta Holanda (1988). A preocupação com a melhora nas condições de vida da população não ocorre, a preocupação em investir em subsídios básicos para a garantia de direitos é quase nula. Os processos educativos como aporte para a busca de liberdade e igualdade são praticamente desconsiderados.

A educação básica é vista como intuito de criar uma unidade nacional,, principalmente com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, focado sobretudo, pela história em comum. A busca por uma maior acessibilidade aos direitos civis, políticos e sociais começam a ganhar força. O investimento em educação é visto como necessário. Índices de investimentos são criados. É criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública”²¹. Direitos trabalhistas são concedido, sobretudo pela CLT. Entretanto, devemos considerar que assim como aponta Carvalho (2001, 2008) encontramos durante o período pós República Velha e anterior ao Golpe de 1964 um movimento de cidadania.

²¹ O Ministério foi fundado pelo decreto n.º19.402, em 14 de novembro de 1930.

Encontramos no período pós 1964 um momento de não-cidadania, mas paralelo a não-cidadania encontramos a “estadania”. Governos que se apóiam na visão de estadania, buscam cooptar as massas com a distribuição de diversos benefícios sociais, mas por outro lado o direito a igualdade de condições não ocorre. Na política nacional podemos perceber o papel do Legislativo, que deveria ser o principal poder e constantemente atrofiado, alimentando assim para a hipertrofia do Executivo. Esses casos podem ser notados claramente durante o Estado Novo, e durante o Regime Militar no Brasil.

Não foi possível durante grande parte da história nacional, desde a chegada dos portugueses no Brasil, até a redemocratização em 1988 exigir a transformação da estadania em cidadania. A falta de condições mínimas como ter o que comer, ter um lar, um trabalho, saber ler e escrever, não ter acesso ao Judiciário, de grande parte da população, fez com que a mesma buscasse na estadania a única forma de sobrevivência.

Até este momento tratamos sobre os diferentes processos históricos que influenciaram a percepção do conceito de cidadania na sociedade hodierna. É partindo da premissa que podemos lutar na busca de igualdades sociais e da inserção dos sujeitos como cidadãos-plenos, compreendemos que o ensino obrigatório pode contribuir significativamente neste processo. A disciplina de História, inserida no núcleo básico, pode servir como um subsídio na compreensão das desigualdades existentes e na luta de sua diminuição. Para inserir-se como cidadão-pleno na sociedade não basta o indivíduo ter conhecimentos matemáticos, gramáticos e científicos, é necessário despertar seu senso crítico, criar elementos para a análise da conjuntura atual. É neste aspecto que a disciplina de História surge como fonte de construção do conhecimento, mas, sobretudo, do autoconhecimento.

Cada sociedade e cada tempo percebem a cidadania como um aspecto diverso. O cidadão que se objetivava formar na Grécia antiga não é o mesmo que se busca nos dias atuais. Assim como a forma de participação e efetivação da cidadania durante o Regime Militar é diferente do objetivado no período pós Redemocratização.

O conceito de cidadania deste que surgiu pressupõem o não-cidadão. Na sociedade brasileira atual encontramos além do cidadão pleno e do não-cidadão, uma parcela da população que vive na estadania. Mas a maior parcela da população insere-se como cidadão, cabe ressaltar aqui que cidadão não diz respeito a plenitude dos direitos civis, políticos e

sociais, mas sim ter acesso,ou condições de alcançá-los em parte. Partindo deste pressuposto podemos inferir que as professoras buscam uma formação para a cidadania, entretanto sabendo que a maior parte de seus discentes não conseguirá atingir a cidadania-plena.

As práticas docentes, sobretudo no ensino obrigatório,e principalmente na rede pública é um importante espaço de se debater o tema da inserção dos indivíduos como sujeitos de plenos direitos e deveres na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMADO, Laura. **Educação e cidadania: dos primórdios à escola cidadã**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007

BAUMAN, Zygmunt, **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Será o professor de história um educador? **In: Revista História: debates e tendências**. Passo Fundo: UPF, julho 2003

BENEVIDES, Maria. Nós o povo: reformas políticas para radicalizar a democracia. **In: BENEVIDES, Maria, VANNUCHI, Paulo & KERCHE, Fábio (orgs.). Reforma Política e Cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Editora Ática, 2003

BOBBIO, Noberto, **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984

_____. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002a

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm. Acessado em 26 de janeiro de 2010 as 10:36 h.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acessado em 06 de julho de 2008 as 11:45 h.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acessado em 10 de março de 2009 as 19:30h.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acessado em 10 de março de 2009 20:00h.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. . Acessado em 10 de março de 2009 20:20h.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. . Acessado em 10 de março de 2009 22:00h.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm - 669k . . Acessado em 05 de setembro de 2008 21:00h.

-

_____. **Plano Nacional da Educação.** 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. . Acessado em 23 de agosto de 2009 13:30h.

BRUM, Andréia. **Cidadania e História:** Uma questão interdisciplinar. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Extensão, Programa Institucional de Extensão Universidade Aberta, RS, 2001

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999

CARVALHO, José Mutilo de. **Cidadania no Brasil:** um longo caminho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. Cidadania, estadania e apatia. **In: Jornal do Brasil.** 24 de junho de 2001. p.08

_____. **A formação das Almas:** O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

_____. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras: 1987

CORDÓN, Juan. & MARTINES, Tomas. **História da Filosofia.** Lisboa: Ed.s 70, 1995.

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

CUNHA, Jorge. Disciplina: controvérsia na escola **In:** CUNHA, Jorge & DANI, Lucia Salete Celich (org). **Escola, conflito e violência.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

CUNHA, Jorge. & PACHECO, Cláudia. Violência, cidadania e disciplinamento: controvérsias na escola. **In: Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 9, n. 28, p. 557-569, set./dez. 2009

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para a educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993

FONSECA, Selva. O Ensino de história e a construção da cidadania. **In:** SEFFER, Fernando. **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997

FOCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Edições Grall, 1985

FUNARI, Pedro Paulo. Roma: A cidadania entre os romanos. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **In:** CUNHA, Jorge Luiz da & DANI, Lucia Salete Celich (org). **Escola, conflito e violência.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008

GUARRINELLO, Luiz. Grécia: Cidades-estado na antiguidade. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

HARDT, Michael. & NEGRI Antonio. **Império.** 8 ed. São Paulo: Record, 2006

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympo, 1988

HOMERO. **A Ilíada.** São Paulo: Melhoramentos, 1962

KARNAL, Leonardo. Revolução Americana: Estados Unidos, liberdade e cidadania. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

KENSKI, Vani. Memória e Prática Docente. **In:** BRANDÃO, Carlos (org). **As faces da memória.** São Paulo: Ed. UNICAMP, 1995

LÁ BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987

LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo.** São Paulo: Martin Claret, 2006

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla (orgs.). **História da cidadania.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral.** São Paulo. Loyola, 1996

MONDAINI, Marco. Revolução Inglesa: O respeito dos direitos dos indivíduos. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

NÓVOA, A. Apresentação. **In:** STEPHANOU, M. BASTOS, M. (org). **Histórias e Memória da educação no Brasil no século XX.** Petrópolis: vozes, 2005, V.3

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

PINSKY, J. Hebreus: Os profetas sociais e o deus da cidadania **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

PINSKY, Carla. **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005

ROUSSEAU. Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** São Paulo: Martins Claret, 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática-** 4ªed. - São Paulo: Cortez, 2002

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006

SCRIPTORI, Carmem. Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. **In:** CUNHA, Jorge Luiz da & DANI, Lucia Salete Celich (org). **Escola, conflito e violência.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena. História, Memória e História da Educação. **In:** STEPHANOU, Maria. BASTOS (org.), Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

VARGAS, Getúlio. **As diretrizes da Nova Política do Brasil**. José Olímpio Editora, 1942

VEIGA, Ilma. **A Construção da Didática uma perspectiva histórico-crítica de educação estudo introdutório** **In:** OLIVEIRA, M.R.S. (org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

ZERON, Carlos. Renascimento: A cidadania em Florença. **In:** PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla. **História da cidadania**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Cessão.

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação- CE/UFSM
Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE

Eu, _____, residente e domiciliado _____, RG: _____, CPF: _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada para o pesquisador Everton Bandeira Martins e ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e os usos das citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente, que terá minha assinatura.

Santa Maria, ___ de _____ de 2009.

Assinatura

APÊNDICE B – Questionário semi-estruturado utilizado nas entrevistas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTOR: EVERTON BANDEIRA MARTINS

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Entrevistador: Mestrando Everton Bandeira Martins

- 1) Na sua compreensão, qual o objetivo da disciplina de História no Ensino Médio?
- 2) Em sua percepção, no que o conhecimento histórico vem a contribuir na vida de seus estudantes?
- 3) No seu entendimento a disciplina de História é um espaço possível para a construção da cidadania?
- 4) O que compreende por cidadania?
- 5) Como você trabalha o tema da cidadania em sala de aula?
- 6) Quais os desafios enfrentados no Ensino Médio na busca de uma formação cidadã?
- 7) Compreendes que encontrou espaços de formação que possibilitaram-lhe condições para que enfrentasse os desafios, ora encontrados na sua prática atual?
- 8) A escola é o único local onde se fornecem subsídios para a formação cidadã? Se sim, por quê? Se não, quais os outros e por quê?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecimento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA- CLIO
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
MESTRANDO: EVERTON BANDEIRA MARTINS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Cidadania: o papel da disciplina de história na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Santa Maria

Telefones para contato: (55) 3307-0379 - (55) 8437-0065 - (55) 32208389

Endereço para contato:

Nome do colaborador:

Idade:

R.G.

Endereço:

A Sr.^a está sendo convidada a participar do projeto “CIDADANIA: O PAPEL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS PLENOS A PARTIR DE UM OLHAR HISTÓRICO REFLEXIVO.”, de responsabilidade do pesquisador Prof. Everton Bandeira Martins, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha.

A pesquisa irá trabalhar sobre os desafios das práticas pedagógicas de professoras de História no Ensino Médio, focando na possibilidade da construção de um espaço para a construção da cidadania. Será desenvolvida a partir da elaboração de uma entrevista a qual

será gravada e depois transcrita na íntegra. Nesta entrevista serão abordados questionamentos referentes às suas práticas pedagógicas e a formação acadêmica, além da sua percepção frente à disciplina de História.

Durante a realização da entrevista poderá ocorrer desconforto, rememoração de fatos marcantes na trajetória profissional, revolta e todos os tipos de emoções, positivas e negativas. Como benefícios, esperam-se que os colaboradores da pesquisa tenham um espaço para repensar suas práticas pedagógicas, rememorem momentos significativos que estavam guardados, buscando assim re-valorizar suas práticas diárias enquanto professor.

Ressalta-se que a participação na pesquisa é completamente voluntária, sendo que nem o pesquisador nem a Universidade Federal de Santa Maria irão oferecer qualquer tipo de benefício financeiro para a participação nesta pesquisa. Destaca-se também que o colaborador da pesquisa não precisará arcar com qualquer gasto referente à pesquisa.

Este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Será garantida as informações geradas na entrevista (gravação, descrição) sigilo e privacidade completa em relação aos nomes dos participantes. No uso das falas na dissertação serão utilizados pseudônimos. Os únicos sujeitos que terão acesso às informações completas da pesquisa será o próprio colaborador, e os pesquisadores envolvidos no projeto.

Eu, _____, residente e domiciliada no _____, RG: _____, CPF: _____ declaro ter sido informado, e tendo todas as minhas dúvidas até o momento esclarecidas. Assim concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Santa Maria, __ de _____ de 2009.

Everton Bandeira Martins

Colaborador

APÊNDICE D - Termo de confidencialidade.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: CIDADANIA: O PAPEL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS PLENOS A PARTIR DE UM OLHAR HISTÓRICO REFLEXIVO.

Pesquisador responsável: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone para contato: (55) 32208389

Local da coleta de dados: _____

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão coletados. Por meio de entrevista gravada e posteriormente transcrita. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA- CLIO, que fica localizado na sala 3278-A no Centro de Educação- Prédio 16 no Campus Universitário da Universidade Federal de Santa Maria, na Avenida Roraima, 1000 Cidade Universitária - Bairro Camobi Cep: 97105-900 - Santa Maria-RS, por um período de 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do Sr. Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,dede 200.....

.....

Jorge Luiz da Cunha

APÊNDICE E- Ficha de controle do Projeto.

FICHA DE CONTROLE DO PROJETO

1) Dados do Projeto:

Título do Projeto: Desafios das práticas pedagógicas de professores de História no ensino básico: um espaço possível para a construção da cidadania.

Orientador do Projeto: Prof. Dr. phill. Jorge Luiz da Cunha

Entrevistador: Mestrando Everton Bandeira Martins

2) Dados do Colaborador:

Nome Completo: _____

Local e data de nascimento: _____

Endereço atual (rua, nº, bairro, cidade, estado, cep, telefone, e-mail) _____

RG: _____ Órgão expedidor: _____ Data: de expedição: _____

Instituição de trabalho: _____

Endereço instituição de trabalho: _____

Séries em que atua: _____

Nível (Fundamental, Médio): _____

Tempo de docência: _____

Profissão anterior: _____

Pseudônimo escolhido para ser utilizado em citações: _____

Observações: _____

3) Dados do Contato:

Indicação de contato:

Data do primeiro contato: _____

Forma do primeiro contato: _____

Data dos demais contatos: _____

Data(s) da(s) entrevista (s):

Local da (s) entrevista (s): _____

4) Dados do andamento das etapas e de preparo do documento final.

Primeira transcrição:

Conferencia:

Carta de cessão dos direitos:

5) Envio de correspondência:

Data da carta de apresentação do projeto: _____

Data do(s) agradecimento(s) da(s) entrevista(s): _____

Data da remessa da entrevista para conferência: _____

Data da carta de cessão: _____

6) Sugestões dos colaboradores para o projeto:

