

FAZER O CIDADÃO: O CONCEITO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL JULIO MANVAILER, EM AMAMBAI/MS

Diogo da Silva Roiz¹
Wilson da Silva Serejo²

ROIZ, D. S.; SEREJO, W. S. Fazer o cidadão: o conceito e o exercício da cidadania de alunos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Julio Manvailer, em Amambai/MS. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umua-rama, v. 10, n. 2, p. 191-217, jul./dez. 2010.

RESUMO: Este trabalho é resultado da apreensão do exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental na Escola Municipal Julio Manvailer em Amambai. As fontes consultadas nesta pesquisa foram: os PCN's, o Projeto Político Pedagógico da Escola, a proposta de ensino do professor, e apoiou-se ainda na metodologia da história oral, realizando entrevistas com o professor de história e os alunos para a complementação dos dados. Assim, contemplando a concepção de cidadania dos alunos, pode-se mapear a dificuldade que o termo *cidadania* denota quando transposto da forma abstrata para a concreta, como também analisar a pertinência do tema para a realidade da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Ensino de História. Educação. PCN's, Escola Municipal Julio Manvailer.

PREPARE THE CITIZEN: THE CONCEPT AND THE CITIZENSHIP OF THE STUDENTS IN JULIO MANVAILER PRIMARY SCHOOL IN AMAMBAI, MATO GROSSO DO SUL, BRAZIL

ABSTRACT: This work is the result of the apprehension of the citizenship exercise of pupils in Julio Manvailer Primary School in Amam-

¹Doutorando em História pela UFPR, bolsista CNPq. Professor dos cursos de História e de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade de Amambai, em afastamento integral para estudos.

²Mestrando em História pela UFGD, bolsista CAPES. Licenciado em História pela UEMS.

bai. The sources analyzed were: the PCN's, the Political Pedagogical Project of the School, the educational proposal, and it has supported on the methodology of oral history, conducting interviews with History teacher and students to complement of data. Thus, contemplating the concept of citizenship of the students, it is possible to map the difficulty that the term denotes when transposed from the abstract to the concrete, but also the relevance of the subject for the reality of school.

KEYWORDS: Citizenship. Education History. Education. PCN's. Julio Manvailer Primary School.

FORMAR CIUDADANO: EL CONCEPTO Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANIA DE ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA ESCUELA MUNICIPAL JULIO MANVAILER EN AMAMBAI/MS

RESUMEN: Esta investigación es resultado de aprehensión del ejercicio de ciudadanía de estudiantes de la enseñanza primaria en la Escuela Municipal Julio Manvailer en Amambai. Las fuentes compulsadas en esta investigación fueron: los PCN's, el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela, la propuesta de enseñanza del profesor, apoyo en la metodología de la historia oral, entrevistas con el profesor de historia y alumnos para la complementación de datos. Así, contemplando la concepción de ciudadanía de los alumnos, se puede mapear la dificultad que el término ciudadanía denota cuando transpuesto de forma abstracta para la concreta, como también analizar la pertinencia del tema para la realidad de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía. Enseñanza de Historia. Educación. PCN's. Escuela Municipal Julio Manvailer.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a crescente preocupação do poder público em reforçar a participação social e política dos alunos através do exercício dos direitos e deveres, aguçando a solidariedade, a cooperação, o respeito, a visão crítica e a valorização da pluralidade sociocultural, conforme expresso pelas diretrizes curriculares, irá se analisar, neste texto, o conceito e o exercício da cidadania, entre os alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Julio Manvailer, situada no município de Amambai,

Estado de Mato Grosso do Sul.

Conduzir o aluno a refletir acerca das transformações sociais, políticas e econômicas, tornou-se uma constante, principalmente, após o período de redemocratização do país. Todos estes preceitos, todavia, remetem à formação do aluno-cidadão, em que a atuação da disciplina de História surge como meio de situar os alunos enquanto agentes sociais ativos (PINSKY, 2002). Essa pesquisa, a fim de estabelecer relações com o desenvolvimento da cidadania, procura situar como os discentes da Escola Municipal Julio Manvailier estão exercendo os conceitos e valores apreendidos nas aulas de História, tão necessários à formação do cidadão e a construção de uma identidade social.

A cidadania, “como fenômeno complexo e historicamente definido” (CARVALHO, 2005, p. 8) teve suas bases alicerçadas em teorias voltadas para a construção de um estado democrático, no qual a ação de determinados segmentos sociais não sobrepujassem o espaço de outros, ou seja, um local em que todos seriam membros de uma nação igualitária. Mas, estudar o conceito de cidadania não é tarefa tão simples, principalmente quando se leva em conta seus desdobramentos e suas características peculiares.

Ao analisar a realidade europeia, sobretudo a inglesa, o sociólogo Thomas H. Marshall (1967), identifica na obra *Cidadania, classe social e status* como as bases da construção histórica da cidadania. O autor sugere que o conceito deve ser observado em diferentes níveis, abarcando a sociedade em três pontos ou momentos distintos: o civil, o político e o social. Na visão do autor, vieram primeiro os direitos civis. A partir de sua conquista surgiram os direitos políticos. E, por fim, através da ação destes, emergiram os direitos sociais. Com a junção dos direitos civis, políticos e sociais se chegaria à “cidadania plena”, que seria o resultado da ordenação construída por Marshall.³

José Murilo de Carvalho (2005), com base na interpretação de Marshall, demonstrou a diferença no desenvolvimento destes conceitos no Brasil. Segundo Carvalho (2005, p. 219), no caso brasileiro “surgiram

³No entanto, apesar de sua interpretação clássica sobre o desenvolvimento da cidadania, Marshall foi alvo de inúmeras críticas acerca de sua análise. As críticas são remetidas ao sociólogo pelo fato de sua interpretação não ser passível de generalizações, isto é, cabendo a pertinência de sua análise apenas para a realidade de determinados contextos sociais, como a Inglaterra, por exemplo. Para mais informações, ver: CARVALHO, 1996, pp. 337-359. MORSE, 1988.

primeiramente os direitos sociais”. Tal fato fez com que a construção da cidadania no Brasil atingisse um desenvolvimento distinto. Sendo Marshall (1967), pioneiro no entendimento da cidadania como a junção dos direitos civis, políticos e sociais, e, Carvalho um dos principais interlocutores desse autor em estudos que buscam mapear o desenvolvimento da cidadania no Brasil, o diálogo entre ambos nesse estudo foi essencial.

A questão da formação do cidadão e de sua respectiva identidade foi tema de inúmeros estudos após 1988, ano em que foi implantada a chamada “Constituição Cidadã”. Esta constituição foi assim chamada devido o seu caráter de promoção da cidadania, que envolvia valores como liberdade e igualdade, além de assegurar a ordem social calcada em princípios de justiça, igualdade, liberdade, segurança, bem-estar e, sobretudo, exercício dos direitos civis, políticos e sociais (MANZINI-COVRE, 1993).

As discussões sobre a formação da cidadania geralmente se vinculam a discussão do termo, Nação. Não foram poucos os historiadores que, no Brasil, buscaram pensar a questão do Estado e da Nação, temas que, pelo menos, desde a Independência, constituem um dos problemas centrais na historiografia brasileira (LUCA, 1999; MALATIAN, 2001). No entanto, a questão da cidadania, apenas recentemente vem despertando o interesse de estudiosos brasileiros, que buscam historiar o processo de desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais no país (CARVALHO, 1998; PINSKY, 2003, 2004).

A preocupação com a questão nacional, nas últimas décadas, também foi impulsionada pelas insuperáveis questões étnicas, raciais e territoriais, despertadas a partir dos anos de 1960, pelos movimentos negro, feminista e homossexual (BOUTIER, JULIA, 1998). Desde então, a questão dos excluídos e marginalizados vem sendo pontuada como um problema básico nas sociedades contemporâneas, e que deveria ser pensada nas pesquisas históricas, que fundamentalmente inferem sobre as sociedades passadas (PERROT, 2001; DOSSE, 2001; FERREIRA, 2001).

No Brasil, mesmo após o período definido como de redemocratização (CARVALHO, 2005), os estudiosos têm se esforçado para observar se, após a Constituição de 1988, houve uma ampliação dos direitos humanos no país e, conseqüentemente, o aumento do número de pessoas que exercem seus direitos (PINSKY, 2004). Entretanto, historicamente, tanto negros quanto índios, embora, quase sempre constassem nas constitui-

ções brasileiras como cidadãos, na prática tinham seus direitos reduzidos; e isso por diversos motivos, dentre os quais, o simples desconhecimento de seus direitos, ou ainda, a pura “exclusão social” (CARNEIRO, 2002; FLORENTINO, 1997; FLORENTINO, FRAGOSO, 1999). Todavia, após a abertura do regime militar e, principalmente, nos anos de 1990, houve o aparecimento de organizações de movimentos como o dos ‘Sem Terra’ (MST), dos ‘Sem Teto’, e ainda a melhoria na ação política e na organização dos grupos indígenas e do movimento negro (CARDOSO, VAINFAS, 1997; VAINFAS, 2002).

Assim, se de um lado existe várias discussões em torno do processo de globalização, e da conseqüente homogeneização cultural, de outro, se avolumam os debates sobre os grupos culturais, a nação e a consciência nacional (HOBSBAWM, 1990, 1998; ANDERSON, 1989). Portanto, ao se falar de Estado e Nação, fez com que se redimensionassem as discussões sobre o povo e os excluídos, para a questão da cidadania e de seus direitos (PINSKY, 2003, 2004).

No Brasil, conforme interpretou José Murilo de Carvalho, não se fala tanto o “povo quer”, mas agora a “cidadania quer”, ou ainda a “cidadania exige” (CARVALHO, 2005). Nesse sentido, a pergunta: o que é ser cidadão no Brasil? E a questão: como se exerce a cidadania? Vem a se tornar importantíssima para se rastrear como está sendo efetuada em escolas públicas o ensino do conceito de cidadania⁴, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), e como alunos (de diferentes etnias) do ensino fundamental estão exercendo seus direitos.⁵

Partindo desses pressupostos, pode-se inferir que a educação exerce papel fundamental como mecanismo para se formar o cidadão crí-

⁴Discutir cidadania nos moldes atuais é pensar também na globalização e suas transformações. A dinâmica da globalização, onde a rapidez de informações está cada vez mais acentuada, onde o fluxo de capitais e consumo está cada vez mais amplo e difundido, faz com que o cidadão deixe de se pautar em símbolos nacionais para formar sua identidade. Isso reflete na maneira dos alunos interpretarem o conceito de cidadania, onde quase sempre considera-se a cidadania como mera condição material dos indivíduos. Sobre cidadania e globalização, ver: CANCLINI, 2006.

⁵A intenção do trabalho é abordar a questão da cidadania, e como esta vem sendo trabalhada com os alunos, sobretudo do ensino fundamental, onde são obrigatórias as ressalvas sobre conhecimentos e valores específicos da sociedade, abrangendo, por exemplo, o conceito de ‘constituição’, envolvendo a idéia de leis, direitos, deveres sociais, enfim, toda a gama de conceitos voltados para a dinâmica social e que cabe à disciplina de História interpretá-los, adequá-los e propagá-los. Como consta nos PCNs é necessário: “utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania”. BRASIL, Secretaria

tico. Para traçar uma relação entre a educação e a cidadania, este estudo tem por base autores como Matte (2002), Fonseca (1993), Mattos (2003), Pinsky (2002).

Matte (2002) apresentou as reformas educacionais ocorridas em São Paulo, Ceará e Distrito Federal e salientou a racionalização ocorrida no ensino brasileiro nas primeiras décadas do século XX. A autora constata que nesse período o país passou por uma transformação urbano-industrial que demandaram esforços para construção de identidade nacional. Em nome desse ideal ocorreram mudanças na educação, principalmente no ensino de História do Brasil, Geografia e Português por serem disciplinas estratégicas na uniformização da cultura.

Em seu estudo sobre a trajetória educacional brasileira, Fonseca (1993) analisou os períodos de transformações educacionais no país, como por exemplo, a educação vinculada aos “ideários de segurança nacional e de desenvolvimento econômico” surgidos no período da ditadura militar. Nesta pesquisa, mediante estas observações, pretende-se discutir como as diretrizes educacionais atuais focalizam a educação voltada para a cidadania. Com tal intuito, partimos de três eixos de análise: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o conceito de cidadania dos alunos.

Os PCN’s, tidos como uma proposta homogênea de organização do ensino se tornam alvo de inúmeras críticas, gerando assim, discussões e controvérsias acerca de sua organização. No que diz respeito à sua dinamização e aplicabilidade, Mattos (2003) indica que os parâmetros, diante do objetivo de formar o cidadão, possuem uma “poderosa arma quanto a luta contra a discriminação racial no Brasil”. Porém, sustenta a autora, é preciso repensar alguns aspectos relativos à pluralidade cultural na escola e a dinamização dos conteúdos de História. Quando os PCN’s enfatizam o papel homogeneizador da cultura, promove-se ‘o silêncio’, diante da discriminação racial que sobrevive na sociedade, fazendo com que esta passe a ser “reproduzida desde cedo no ambiente escolar”.

Nessa perspectiva, Mattos (2003) questiona: “o que deve significar, de fato, a noção de pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar brasileira?” Tendo em vista as peculiaridades que a problemática

de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.66 (PCNs 5ª a 8ª Séries).

apresenta, é necessário “educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas” (2003, p. 128).

Outra fonte essencial da pesquisa é o Projeto Político Pedagógico da escola, que se caracteriza como um conjunto de metas e diretrizes a serem realizadas pelos educadores e pela administração. No projeto constam os diversos conteúdos trabalhados pelos professores anualmente. Também será utilizado o planejamento anual do professor, uma vez que nesse documento encontram-se as propostas de ensino do professor para as séries em que ministra suas aulas.

Para apresentar a apropriação do conceito de cidadania por parte dos alunos da escola Julio Manvailer, apoiou-se no que se convencionou chamar de história imediata (CHAUVEAU, TETART, 1999; PORTO JR, 2007) e, conseqüentemente, na utilização da história oral (THOMPSON, 2002; FERREIRA, 1996; MEIHY, 2005). Nesse sentido, a obra de Paul Thompson, foi de especial importância por demonstrar como deve ser efetuado o roteiro e a transcrição das entrevistas, e também o cruzamento dos dados orais com os escritos. As bases teóricas da história oral além de estarem interligadas com a construção da memória, servem de ponto de apoio para a história do tempo presente (FERREIRA, 2002). Assim, tendo como pano de fundo e sendo um dos requisitos básicos para instrumentalizar teórica e metodologicamente os dados, foram realizadas entrevistas questionários com alunos e professores.

OBJETIVOS

Como demonstra François Furet (1985), o ensino de história, possibilita a formação da identidade nacional ou pelo menos remete a um sentido peculiar de identificação por parte dos alunos. Neste contexto, a história como disciplina passa a ser tida como parâmetro para delimitar o que deveria ser ensinado em termos de passado e memória, no intuito de formar uma concepção de identidade, fato que causou acirrado debate, sobretudo na França⁶.

No X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ⁷ da Universi-

⁶Um episódio pertinente a esse ponto é a repercussão ocasionada pelo filme “Danton”, o qual retrata a França no período revolucionário e gera grande polêmica ao remeter toda a preponderância do filme ao personagem Danton e não à Robespierre, como de costume na historiografia francesa.

dade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Marcelo de Souza Magalhães (2002), ao analisar o sentido que a disciplina de história possui em relação à construção da cidadania e também a ideia que emerge da noção de construção da identidade, indica a importância de se tratar a diversidade, a pluralidade, de modo a indicar que a cultura não é estática, nem tão pouco homogênea, assim como a cidadania é uma construção, e não algo já dado.

A história como disciplina didática viabiliza a compreensão dos fenômenos históricos sociais, apresentando uma visão política da sociedade em seu conjunto (CHESNEAUX, 1995). A disciplinarização do conhecimento, como forma de ensino escolar, esteve ligada com o fortalecimento do Estado e a necessidade de se arquitetar a nação. Com isso, por meio do conhecimento histórico, seria possível tecer laços tradicionais que, finalmente, possibilitariam transmitir sinais que integrassem um conjunto, uma comunidade, um território.

Conceitos como valores culturais, identidade nacional, consciência política, liberdade de expressão, religião, autonomia civil, noção de multietnicidade, respeito, e acima de tudo, igualdade, são alguns dos requisitos necessários para a boa formação da vida cívica. Toda essa rede de conceitos é formulada em diretrizes para os professores de História (FONSECA, 1997) no formato dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Rocha (2006) sugere, ao resenhar a obra de Tais Livia de Lima e Fonseca (2003), que há uma certa “tendência a enxergar a instituição escolar, as políticas educacionais, e o pensamento pedagógico como contextos explicativos privilegiados para os conteúdos e os métodos ensinados nas escolas” o que, como denota a autora, estaria entrelaçado com uma tradição historiográfica vinculada às políticas públicas, que se reflete, por sua vez no ensino das disciplinas escolares, respeitando as diferentes realidades nas quais se inserem os alunos.

Tendo em vista toda a gama de estudos e pesquisas atuais acerca da educação e cidadania nos moldes de inclusão social⁸, observa-se uma grande necessidade de pautar os agentes históricos como participantes

⁷X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2002.

⁸Várias dissertações de mestrado em Educação estão discutindo de forma ampla a relação entre perspectivas educacionais e a formação do cidadão. Para exemplificar a afirmação, cabe aqui fazer men-

efetivos da sociedade, sobretudo os índios e negros (MATTOS, 2003), na tentativa de desmistificar a concepção de inferioridade e submissão desses povos que vem sendo pontuada pela sociedade desde muitos anos.

METODOLOGIA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados em 1996, passando a vigorar em 1998. Seu objetivo central é dar condições, isto é, diretrizes para a educação, viabilizando propostas para o ensino fundamental e médio de escolas públicas (e também particulares). Entre as metas encaminhadas pelos PCN's estava a de ensinar nas escolas o conceito de cidadania e demonstrar para os alunos como exercerem seus direitos. Nos PCN's, o ensino dos movimentos sociais e do desenvolvimento dos direitos humanos estão fixados para o quarto ciclo, no qual se encontram oitavas e nonas séries do ensino fundamental⁹. Também é recomendado para essas séries o detalhamento do que é uma Constituição (e ainda apresentar o que é o código do consumidor e o estatuto da criança e do adolescente).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam diretrizes com saberes indispensáveis à vida social, sobretudo à prática da cidadania, respeitando as diferentes etapas de aprendizagem. Os PCN's, formam, juntamente com outras diretrizes, como a Lei das Diretrizes e Bases (LDB)¹⁰,

ção à alguns títulos, por exemplo: ZIZEMER, 2006.

⁹Os PCN's são classificados de acordo com séries ou ciclos, sendo divididos em *Ensino fundamental (1ª a 4ª série)*: Vol. 1 "Introdução aos PCN's"; Vol. 2 "Língua Portuguesa"; Vol.3 "Matemática"; Vol. 4 "Ciências naturais"; Vol. 5.1 "História e Geografia"; Vol. 5.2 "História e Geografia"; Vol. 6 "Artes"; Vol. 7 "Educação Física"; Vol. 8.1 "Temas transversais - apresentação"; Vol. 8.2 "Temas transversais – ética" Vol. 9.1 "Meio Ambiente"; Vol. 9.2 "Saúde"; Vol. 10.1 "Pluralidade Cultural"; Vol. 10.2 "Orientação sexual". *Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série*: Vol. 1 "Introdução aos PCN's"; Vol.2 "Língua Portuguesa"; Vol.3 "Matemática"; Vol.4 "Ciências Naturais"; Vol. 5 "Geografia"; Vol. 6 "História"; Vol. 7 "Arte"; Vol. 8 "Educação Física"; Vol. 9 "Língua estrangeira"; Vol. 10.1 "Temas Transversais – apresentação"; Vol. 10.2 "Temas Transversais – Ética"; Vol. 10.3 "Temas Transversais – Pluralidade Cultural"; Vol. 10.4 "Temas Transversais – Meio Ambiente"; Vol. 10.5 "Temas Transversais – Saúde"; Vol. 10.6 "Temas Transversais – Orientação Sexual"; Vol. 10.7 "Temas Transversais - Trabalho e Consumo"; Vol.10.8 "Temas Transversais – Bibliografia". *Ensino Médio*: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (compreende Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

¹⁰A LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se caracteriza com a lei que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições

e o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, instrumentos que dinamizam a prática dos conteúdos escolares garantindo o mínimo de concepção ao aluno, de cada área do saber.

Para a presente análise é pertinente voltar-se para os PCN's de História, os quais envolvem inúmeras questões referentes ao saber histórico. Devido a isso, o material é constituído de vários objetivos e metas que o discente deve alcançar em vista dos conteúdos trabalhados na disciplina. Deixando explícito em sua apresentação, que sua viabilidade denota a “objetividade metodológica de como ensinar história”.¹²

Os parâmetros de história trazem como objetivo geral para o ensino fundamental aspectos como:

- 1) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- 2) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- 3) Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania.¹³

Pelo o exposto acima, deve-se considerar que o termo cidadania perpassa por todos os requisitos estabelecidos pelos PCN's, se adequando a cada etapa ou objetivo fixado. Valores como ética, análise crítica,

próprias”. I Parágrafo da LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Para maiores detalhes, ver: DEMO, 1997; SAVIANI, 1997. p. 3-34.

¹¹Sancionado através da Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001.

¹²BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 66 (PCN's 5ª a 8ª Séries).

¹³BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 66 (PCN's 5ª a 8ª Séries).

cultura, diversificação de linguagens (entenda-se por linguagem verbal, musical, gráfica, matemática, plástica, corporal), juntamente com requisitos como comunicação, interpretação, sobretudo inter-relação pessoal, faz com que se almeje o aluno-cidadão, sendo o mesmo dotado de teor participativo, crítico, afetivo, informado, dinâmico, sociável, cabendo necessariamente à disciplina de História toda essa gama de aspectos.

Nas palavras de Marcelo de Souza Magalhães (2002), se faz premente realizar o vínculo existente entre a disciplina de História e o conceito de cidadania, para que os alunos possam compreender melhor o processo histórico, assim como a formação da idéia de cidadania, cidadão, bem como sua prática na sociedade. Ele destaca ainda a extrema necessidade de correlacionar os Parâmetros Curriculares Nacionais com a questão da cidadania, a qual integra o corpo do documento como um todo. Porém, a tarefa de efetuar as metas direcionadas pelos PCN's não é fácil, considerando que o processo de elaboração e adaptação das diretrizes, esbarra na pluralidade social encontrada no ambiente de ensino. Partindo desse ponto de análise, Ramos (2003) considera a necessidade de verificar a pluralidade do meio social, e por meio dele conduzir a análise da diversidade étnica e cultural presente em outros espaços, tal como indicam os Parâmetros.

Não sem razão, os PCN's trazem objetivos para serem alcançados pelos alunos do ensino fundamental, que são essenciais para a compreensão da vida em sociedade. Os fatores essenciais que constituem as prioridades dos PCN's são transmitir ao aluno, a idéia de que ele é peça integrante da sociedade, atribuindo-lhe um posicionamento crítico bem como, a capacidade de valorizar os aspectos socioculturais, diferenças sociais e individuais, fazer com que ele contribua ativamente para o meio em que vive. O aluno que se percebe integrante da sociedade, está a par do exercício de direitos e deveres. Conforme analisa Hebe Maria Mattos, a ênfase dada à formação do cidadão torna-se objetivo primordial do ensino fundamental frente à pluralidade cultural, sobretudo na luta contra a discriminação racial (MATTOS, 2003).

Flávia Caimi focalizou a questão dos PCN's de História, na qual analisou as metas que as diretrizes contemplam, sobretudo no que concerne ao próprio ensino de História. Dentre os muitos aspectos elencados, a autora destaca que:

Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), expressos no documento da área de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o *direito à cidadania*, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros (CAIMI, 2006, p. 20).

Permeando todas as incumbências tecidas pelos parâmetros, escolher qual o caminho a seguir, implica ter consciência, por parte do profissional da educação, que lidar com as relações históricas distinguindo o “como ensinar” e o “por quê” ensinar, pode ser algo decisivo na escolha de qual cidadão formar. Nesse sentido, os PCN’s se configuram como um projeto, na qual cada realidade social possui o papel de formatar e determinar os fins específicos a serem delineados na disciplina de História. Como indica Ramos (2003), eles conformam um discurso sobre a educação, prescrevem caminhos e sugerem alternativas, que, em última instância, quem deve escolher qual a melhor maneira de aplicá-los em sala de aula é o profissional.

Também por essa razão, a instituição escolar é tida como um espaço importante para o crescimento e desenvolvimento da sociedade, ao fornecer subsídios para que o aluno consiga perceber o mundo que o cerca. Portanto, em termos gerais, a escola está voltada para a formação do cidadão, ou seja, parte dela o propósito de educar o cidadão frente às características e concepções de leis e direitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) implementam conceitos e propostas para “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos, nas escolas, socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”¹⁴.

Partindo deste pressuposto, concebe-se a necessidade de se traba-

¹⁴BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.10 (PCNs 5ª a 8ª Séries).

lhar conceitos com os alunos, como por exemplo, a ideia de leis, direitos, deveres, enfim, toda uma gama de valores atribuídos ao indivíduo social e que perfazem os critérios estabelecidos pelo dito “Estado Democrático”. Sendo assim, os PCN’s afirmam que no ensino fundamental é inestimável “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos civis e sociais”¹⁵. Desta maneira, o entrelaçamento entre a educação e a consolidação de um homem lapidado e apto para a vida social, crítico e agente de transformação do ambiente em que vive, só pode se dar através da desenvoltura do senso de participação social e política do aluno.

Pode-se dizer que os PCN’s de História trazem propostas satisfatórias para a discussão do conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira¹⁶, porém uma série de condicionantes (baixa carga-horária da disciplina de História aliada à falta de estrutura nas escolas), por vezes, dificultam o estabelecimento das devidas conexões entre os conteúdos e as propostas feitas pelas diretrizes curriculares.

Então, para driblar esses percalços, o profissional da educação acaba dando maior atenção aos termos conteudísticos, a fim de alcançar um bom resultado nas avaliações específicas e também as habilidades exigidas nos testes (MOREIRA, 1996), como os índices de vestibular (CAIMI, 2006).

Com a tentativa de analisar de que modo a concepção de cidadania está sendo apreendida pelos alunos, buscou-se por meio da história oral (THOMPSON, 2002; SIRINELLI, 1996), mapear as perspectivas dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Julio Manvailer, perante a sociedade que os cerca e as questões relacionadas à cidadania¹⁷.

A metodologia acarreta certas dificuldades quanto a sua imple-

¹⁵BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 11.

¹⁶BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 73.

¹⁷Verificou-se em trabalho anterior a maneira como o professor de história da escola ensina aos alunos direitos e cidadania. Em função do espaço, não retomaremos a questão. Para maiores detalhes, ver: SEREJO, 2008.

mentação em termos de objeto, e também aos seus modelos de aplicação. Nesse sentido, para que o andamento da pesquisa se dê de maneira profícua e coerente, é necessário, como nos relata Alberti (2005), ter em mente como ‘ouvir’ as fontes e de que modo interpretá-las.

A tentativa de apreensão dos conteúdos da disciplina de história por parte dos alunos, os leva a confrontarem os aspectos históricos com a realidade vivenciada por eles, como afirmou Thompson “por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças” (2002, p. 21) o que designa que quase sempre podem esquecer de seu significado na vida presente. Ainda segundo Paul Thompson:

Por meio da história política e social ensinada nas escolas, as crianças são levadas a compreender e a aceitar o modo pelo qual o sistema político e social sob o qual vivem acabou sendo como é, e de que modo a força e o conflito têm desempenhado um papel nessa evolução (2002, p. 21).

O papel da história oral na apreensão dos conteúdos inseridos por meio dos parâmetros para a educação básica, acompanha também o papel doutras metodologias como a comunicação áudio-visual, o cinema e etc (THOMPSON, 2002, p. 149). Concomitantemente a essas novas estruturas de abordagem tem-se que:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada...pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras...entre instituições educacionais e o mundo exterior (2002, p. 22).

No transcorrer da pesquisa, foram utilizadas perguntas abertas¹⁸, como por exemplo, “o que você entende por Cidadania?” ao invés de “você sabe o que é cidadania?” Com este mecanismo o aluno automa-

¹⁸Como sugere Alberti, devem ser usadas perguntas abertas, ou seja, “ao formular as perguntas, o pesquisador deve procurar ser simples e direto”; “fotografias, recortes de jornal, documentos e menção a fatos específicos podem ser úteis”; “reservar uma parte da entrevista para a discussão e a análise de alguns temas”; “lidar com recuos e avanços no tempo”; “as repetições que podem trazer informações importantes para a análise das entrevistas” (2005, p. 179). Sobre isso, ver também: PINSKY, 2005; THOMPSON, 2002 p. 260.

ticamente tende a refletir sobre a questão e sistematizar a resposta, ao invés de utilizar-se de uma resposta fechada como um simples *sim* ou *não*. Mesmo que busquemos evitar esse tipo de situação, sabemos que respostas monossilábicas ou até mesmo o silêncio do entrevistado não são destituídos de valor heurístico, pois segundo Thompson um simples *sim* ou *não* podem ser muito valiosos a título de interpretação.¹⁹

De maneira geral, foram realizadas entrevistas com os alunos para delinear parâmetros específicos, contudo, como já demonstrado, também foram colhidos depoimentos de professores de História da própria escola, bem como analisado o Projeto Político Pedagógico da mesma.²⁰

Preliminarmente, buscou-se mapear alunos do 8º e 9º anos para a realização das entrevistas. Porém, uma observação prévia da escola antecedeu o contato direto com os discentes em geral. Para concretizar as entrevistas, os alunos deveriam atender a alguns parâmetros como, por exemplo, etnias diversificadas, suas condições sociais, o nível de instrução familiar, entre outros quesitos. Para ficar a par de tais informações foi necessário um contato prévio com os discentes a fim de estabelecer relações de apreensão da realidade dos mesmos.

O primeiro contato com os alunos se deu de forma a conhecer a escola em sua realidade e especificidades no contexto educacional. Para tanto, foram estipuladas entrevistas com alguns docentes, abarcando não só suas práticas de ensino como também o Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir de tais critérios buscou-se delinear um contato pessoal com os alunos a fim de estabelecer um diálogo mais aberto e proporcionar uma visão que permitisse maior nitidez do processo. Com o transcorrer do diálogo aberto, pôde ser traçada as características cotidianas dos alunos, suas perspectivas, seu modo de vida e sua visão da escola. Tal diálogo foi feito, de forma inicial, sem nenhuma formalidade, com a intenção de desenvolver a confiança dos alunos em querer falar, se expressar. Com este critério foram possíveis informações cruciais para entender o nível de

¹⁹Considerando os argumentos de Thompson: “A lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes” (THOMPSON, 2002. p 205).

²⁰Optou-se por apresentar apenas alguns trechos das entrevistas realizadas com um só professor, considerando que, para abarcar toda a gama de entrevistas, seria necessário expandir os capítulos do trabalho.

vida desses alunos e o que eles concebem diante da chamada cidadania.

A partir de então se começou a delimitar quais seriam os depoentes essenciais para a pesquisa, levando em conta que a realização de entrevistas com todos os alunos seria um tanto dificultosa, tendo em vista a dificuldade de lidar com a fonte oral. Por essa mesma razão, preocupou-se em selecionar os alunos por meio de prévias observações que resultaram na escolha de determinados alunos para as entrevistas. Aos poucos se pôde perceber que dividir os alunos em setores seria ainda mais pertinente para se estabelecer uma visão geral. Feito tal procedimento a alternativa posterior foi separar os alunos por etnias considerando a grande pluralidade étnica entre as crianças na escola.

O foco geral da pesquisa foi explorar e delimitar a apreensão e prática cidadã dos alunos sem, contudo, deixar isso evidente para eles. As perguntas foram em geral abertas, propiciando aos alunos prazer em relatar o que pensavam, mesmo que na maioria das vezes suas concepções acerca do assunto não fossem as mais favoráveis e recorrentes para a real perspectiva do tema.

Além das entrevistas com os alunos buscou-se também recorrer aos professores de história que lecionaram na escola desde o ano de 2005, tentando delimitar um sentido lógico para a pesquisa a fim de perceber seqüência nas ordens didáticas dos professores.

Para tanto, foram feitas questões variadas para os professores com perguntas que abrangiam questões ligadas aos seus planos de aula, sua atuação frente aos parâmetros curriculares na escola, etc.

Na concepção de Thompson, deve-se deixar claro para o depoente o objetivo concreto da pesquisa para que os resultados sejam os mais profícuos, não gerando possíveis frustrações no depoente. Porém, no caso aqui especificado, a relação foi traçada de outra maneira. A opção geral foi em não especificar o ponto crucial da pesquisa aos alunos, a qual se resumia em delimitar o conceito e a prática cidadã. Optou-se por estabelecer 'pontos' para o aluno, fazendo com que este pudesse conceber a entrevista como um emaranhado de fatos pessoais da sua vida social, sem deixar claras as reais intenções. De forma mais clara pode-se dizer que os alunos respondiam as questões referentes à sua prática cidadã, abarcando outros pontos de sua vida geral, sua organização social, sua vida política, sua concepção de sociedade.

A intenção foi fazer com que os discentes começassem a abordar

e pontuar suas relações aos poucos, para assim englobar tudo em uma única questão, que seria a cidadania, como se peças de um grande quebra-cabeças se encaixasse resultando na construção da cidadania por parte dos alunos.

No decorrer das entrevistas o que mais chamou a atenção foi a concepção de identidade por parte dos alunos. Entrevistando dois alunos negros um do sexo feminino e um do sexo masculino, ambos do 8º e 9º ano respectivamente, observa-se uma espécie de negação de identidade étnica. Uma das primeiras perguntas atribuídas aos dois alunos foi a seguinte “Como você se considera?”. Para a surpresa maior, a resposta de ambos foi “Sou morena, eu me considero morena” e “Sou moreno”. Evidentemente os alunos eram negros e mesmo assim negaram sua negritude diante da entrevista. Perante esse fato pode-se estabelecer que os próprios alunos nutrem algum tipo de preconceito frente à sua própria etnia. Nesse caso específico, a dúvida sobre qual identidade formar é aspecto recorrente não só nas incertezas dos alunos, como também na metodologia de trabalho dos professores.

No transcorrer da entrevista foram interrogados aspectos relativos ao convívio familiar, grau de instrução familiar, instrumentos de informação cotidiana. As respostas foram quase todas unânimes, sendo que o grau de instrução da maioria dos pais é relativamente baixo (oscilando entre 4ª a 8º séries), e o meio de informação cotidiano se restringe à televisão. Com isso observa-se que o acesso a outros meios de informação como internet, jornais, livros, é quase inexistente.

Foram interrogados de forma geral, sobre o que pensavam sobre a violência, o porquê das desigualdades sociais, quais eram suas perspectivas de direitos e deveres do cidadão, enfim, questões que de uma forma ou de outra são vinculadas à cidadania. Baseando-se nas respostas dos alunos pode-se conceber que ideia de cidadania em termos concretos é escassa. A grande maioria dos alunos não faz menção a nem um aspecto quando são levados a responder a uma pergunta do gênero: “Defina cidadania”. A impressão que se tem é que o conceito está muito longe deles, e por isso não possuem uma identidade fixa. Em muitas das entrevistas foi perguntado aos alunos que fatores geravam a desigualdade. Os resultados mostraram que para muitos, a questão dos direitos é mais favorável para quem possui maior posição social em termos financeiros. A grande maioria não tem ideia das leis que regem o seu dia-a-dia.

Um fator muito preponderante, analisado nos depoimentos, é que para muitos os serviços prestados pelos órgãos governamentais não passam de meros favores. Uma aluna do 9º ano quando interrogada sobre “o que significava a educação para ela enquanto cidadã”, respondeu que a educação não passava de um simples dever, ou seja, muitos não possuem a concepção de que a educação é um direito social, atribuindo-a apenas como mero apoio governamental, se configurando em uma espécie de caridade.

RESULTADOS

A Escola Municipal Julio Manvailer

O município de Amambai, desmembrado do município de Dourados, teve seu povoamento iniciado em 03 de agosto de 1903, quando aqui se fixaram Januário Lima, Marcelino Lima, Oscar Trindade entre outros. Recebeu, inicialmente, a denominação de Patrimônio União e depois Vila União. Foi elevado a município em 28 de setembro de 1948, conforme a Lei nº. 131/48. Localiza-se a sul do estado de Mato Grosso do Sul e pertence a MRC Dourados. Com uma população estimada de 35000 habitantes. Sua principal atividade é a pecuária, seguida da agricultura e do comércio.²¹

No ano de 1978 era fundada no município de Amambai²², que então somava trinta e três anos de emancipação política, a Escola Municipal Julio Manvailer. A gestão da municipalidade estava nesse ano sob os cuidados do prefeito Alcindo Franco Machado que, sensível à necessidade de uma instituição dessa natureza, principalmente no bairro em que se propunha sua instalação, organizou a viabilização da obra. O terreno fora doado por Claudino Martins dos Santos, figura de destaque por seus esforços pioneiros em nome da criação de uma escola que atendesse a demanda crescente da vila São Francisco, da qual também era morador. Concluída a construção, o novo prédio fez substituir a casa de moradia onde até então eram recebidos alunos de toda circunvizinhança.

Mesmo tendo uma nova estrutura, a parte organizacional da es-

²¹Dado retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer, 2007.

²²O sul de Mato Grosso destacou-se pela agropecuária oriunda do processo de ocupação. Sobre isso, ver: ALBANEZ, 2003.

cola ainda apresentava sérias limitações, exemplo disso foi a falta de uma direção própria da escola, que ficava a cargo Setor Municipal de Educação – centralizado na pessoa da professora Sonia de Melo Barbosa. Foi somente no ano de 1986, oito anos após sua fundação, que a professora Elizete Margô Andreopli Siqueira fora designada ao cargo de diretora. Daí em diante a escola obteve reconhecimento da sociedade como importante instituição de ensino e, mesmo sendo vítima dos altos e baixos da política municipal, sofreu consideráveis melhorias, que vão desde a ampliação do prédio à melhoria do corpo técnico e docente, via concurso.²³

A escola atende, em sua grande maioria, a alunos oriundos dos bairros periféricos ou da zona rural. Estes enfrentam problemas com o transporte pelo fato das grandes distâncias que têm de percorrer diariamente, rotina que geralmente se inicia na madrugada e se estende até meados da tarde, aqueles estão à mercê de todos os problemas que são bem conhecidos em vilas menos assistidas pelo poder público. Por outro lado, na escola Julio Manvailier, chama atenção a presença de crianças de descendência indígena ou mestiça, que mesmo morando em aldeias, vêm estudar na área urbana da cidade.

A escola funciona em três períodos, matutino, vespertino e noturno, sendo que as atividades do ensino básico fundamental se concentram nos dois primeiros períodos, sendo o último direcionado ao EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Como já citado, a escola possui prédio próprio, com quatorze salas de aula, sala de informática, biblioteca. Em 2007 o número de alunos da escola era de 750 discentes para 42 professores. Sendo assim, somavam-se 31 turmas para 1 sala de recursos e 1 laboratório de informática. No decorrer da pesquisa, as atividades foram muito bem acolhidas pelo diretor professor Richard Alexandre Coradini, e também pelas coordenadoras pedagógicas Jane Ely Santos Perius e Solange Adam de Souza.

Após essas reflexões, passaremos a analisar uma situação específica, neste caso a Escola Municipal Julio Manvailier, onde, dando voz ao professor de história e aos alunos, poder-se-á formular uma idéia mais sólida de como a cidadania vêm sendo trabalhada e como os discentes estão apreendendo e exercendo a cidadania.

²³Dado retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailier, 2007.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola constitui um conjunto de metas e diretrizes a serem realizadas pelos educadores e pela administração. Serve como um caminho, uma perspectiva de trabalho. No plano constam os diversos projetos trabalhados pelos professores anualmente. Na escola municipal Julio Manvailer, o plano pedagógico parte de dois princípios basilares: a) participação efetiva dos pais no processo de escolarização dos filhos; b) e redução do número de evasão e repetência.²⁴ Tem-se também como objetivos específicos a participação e inclusão de todos os segmentos sociais, no intento de superar as diferenças sociais presentes na escola.

Conforme apontam as diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola, entende a importância da participação dos pais no processo de escolarização dos filhos, isto é, a escola almeja que sua organização pedagógica possa agregar pais e alunos inseridos no contexto escolar. Um segundo ponto enfatizado com grande preponderância pelo projeto, diz respeito à evasão escolar. A escola, por se caracterizar como uma instituição destinada a atender alunos advindos de família de baixa renda, tem um alto índice de evasão – em sua grande maioria são alunos que deixam o banco escolar para se colocar no mercado de trabalho.²⁵

Outro fator de destaque no projeto é o índice de repetências. Com o intuito de sanar o problema das reprovações, consta no documento que uma das metas primordiais da escola é oferecer ao aluno condições de estabelecer meios para recuperar as notas como também se adequar às exigências da série a qual frequenta.²⁶

Para um melhor manuseio do documento, como também para melhor organização, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer é dividido em tópicos que abrangem pontos acerca da filosofia, das competências e atribuições. A filosofia abrange fatores como: 1) exercer sua cidadania com dignidade, assumindo responsabilidades e por elas responder; 2) ser crítico, autônomo, solidário ao mundo que o acolhe, enfrentando novos desafios sem preconceitos, assumindo sua identidade e expressando seus pensamentos, sentimentos e ideias; 3)

²⁴Dado retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer, 2007.

²⁵Dado retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer, 2007.

²⁶Dado retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer, 2007.

exercer a competitividade igualitária dentro do mercado de trabalho, conquistando seu próprio espaço na sociedade e nela fazer valer seus direitos e deveres de cidadão.²⁷

Para o 8º ano, os conteúdos propostos são: “Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Industrial e as lutas proletárias, Consolidação do capitalismo e Brasil Império, Revolução Francesa e Era Napoleônica, A expansão Imperialista, Independência e desenvolvimento dos EUA, Independência dos países da América Latina, Independência do Brasil, 1º. Reinado, Período Regência, Brasil: 2º. Reinado e Exploração da erva-mate”. Já para o 9º ano os conteúdos abarcam temáticas como: “Mundo Contemporâneo: Brasil República, I Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise Capitalista e Regimes totalitários, II Guerra Mundial, Mercosul e Brasil”.

Objetivos para o 8º ano têm como eixos temáticos a história das relações e representações sociais da cultura do trabalho, do poder e da consolidação do capitalismo do Brasil Império. O 9º ano se resume em especificar a história das relações e representações sociais da cultura, do trabalho e do poder. O que chama atenção é que nem um tópico específico menciona a questão da cidadania como temática própria, subentendendo-se que os conteúdos relativos a esta estejam implícitos em cada assunto.

CONCLUSÕES

O contato com os alunos fez com que viessem à tona questões peculiares de cada interpretação tecida por eles. A esse propósito, é válido ressaltar que as diferenças entre eles não está submetida apenas aos aspectos financeiros. Nas entrevistas e de certa forma na convivência cotidiana da escola houve a oportunidade de mergulhar no modo como os alunos percebem a sociedade democrática que os rodeia. De um lado temos os alunos negros, alguns poucos indígenas, que se sentem aparentemente confortáveis frente às distinções que se relacionam no ambiente escolar. Por outro lado, ao passo em que se começa a questionar e adentrar nesses assuntos específicos, os alunos demonstram um grande contingente de dúvidas e incertezas. Entretanto, forjar a cidadania não é algo pertinente, nem mesmo forjar a identidade por parte dos alunos. O papel do ensino

²⁷Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Julio Manvailer, 2007.

de História se caracteriza por adentrar essas especificidades, vivificar os pormenores do movimento histórico e também, como consequência, o movimento social.

Quanto aos alunos, o papel deles em sociedade torna-se algo um tanto obscuro. Partindo da lógica do consumismo, a escola se configura como instrumento para ascensão social, sendo deixadas de lado todas as características essenciais para a formação do cidadão. O que dá a entender é que a idéia de consumo está previamente arraigada na concepção dos discentes. Não interessa se existem leis igualitárias, normas, valores frente às atitudes de cidadania. Desse modo, a posição social fala mais alto quando o assunto é o acesso à cidadania digna e completa.

Esses problemas de acessibilidade da cidadania denotam concepções ambíguas ao seu respeito, problemas que permeiam vários âmbitos da camada social e que afeta de forma direta a vida dos cidadãos e seu papel em sociedade. A cidadania enfocada a partir da escola mostrou que os alunos não têm uma concepção sólida de seu significado, transportando para outros meios a forma de exercê-la. Diante disso, para a maior parte dos alunos a cidadania é o mero acesso ao consumo, onde as pessoas abastadas possuem maior poder de inserção e participação social. Mediante esse fato a cidadania atua, em seu conceito, como sendo o mecanismo de maior acesso aos bens materiais ou, de outra forma, a simples incumbência de exercer direitos e deveres.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, V. Histórias dentro da história: fontes orais. In: PINSKY, J. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**, v. 11, p. 27-42, 2006.

_____. Escola nova e o ensino de história no Brasil. In: SIMPÓSIO

NACIONAL - HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina, 2005.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**. Tradução Maurício Santana Dias. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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

_____. Cidadania: tipos e percursos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 337-359, 1996.

_____. **Pontos e bordados**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, S. M. B. de. Ensino de história e cidadania social: experiências na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre história e os historiadores. Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, M. C. da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1997.

DOSSE, F. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Edunesp, 2001.

FERREIRA, A. C. **A epopéia bandeirante**: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Edunesp, 2002.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. 2002.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, T. L. de L. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRAGOSO, J. L.; FLORENTINO, M. **O arcaísmo como projeto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. **História da Cidadania**, São Paulo: Contexto, 2004.

FURET, F. **A oficina da história**. Tradução Adriano Duarte Rodrigues. Portugal: Gradiva, [20-?].

GOMES, A. de C. **História e historiadores**: a política cultural do estado novo. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A. de C.; PANDOLF, D. C.; ALBERT, V. (Org.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002. p. 384-437.

GUNTER A. Memória, cidadania e novos campos de trabalho do historiador. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 4, 2004.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo: Edusp, 1972.

HOBBSAWM, E. **Nações e nacionalismos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1993.

IGLESIAS, F. **Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2000.

LANDO, A. Cidadania dos conceitos à realidade brasileira. Educação Brasileira. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, v. 15, n. 30, p. 11-23, jan./jul. 1993.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Edunicamp, 1996.

MAGALHÃES, M. de S. Por que ensinar história hoje? O significado de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E BIOGRAFIAS, 10., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2002.

MALATIAN, T. M. **Oliveira Lima e a construção da nacionalidade**. São Paulo: Edusc, 2001.

MANOEL, I. A. O ensino da história no Brasil: origens, evolução e problemas. In: RIBEIRO JÚNIOR, J. et al. **História no vestibular da UNESP, 1990-2000**. São Paulo: Fundação Vunesp, 2002.

MANZINI-COVRE, M. de L. **O que é cidadania?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

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

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola:** os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: Edusc; Brasília: INEP, 2002.

MATTOS, H. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MICELI, P. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, J. **O ensino da história e a criação do fato.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MIRANDA, S. R.; DE LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

PERROT, M. **Os excluídos da história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Práticas da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC.** 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ROCHA, H. A. B. História do ensino de história no Brasil. **Tempo,** Niterói, v. 11, n. 21, jun. 2006.

SAVIANI, D. Antecedentes históricos da nova LDB. In: **A nova lei da**

educação. LDB, trajetórias, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEREJO, W. S. **Fazer o cidadão:** o conceito e o exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental na escola municipal Julio Manvailier. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia Curso de História) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

SIMAN, L. M. de C. Um programa de história num contexto de mudanças sóciopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, jun. 2006.

THOMPSON, E. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania:** a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ZIMMERMANN, T. R.; IRCHLINGER, F. A. Universidade na escola: projetos de ensino de história. **Educere**, Umuarama, v. 5, n. 1, p. 3-13, 2006.

Recebido em / Received on / Recibido en 25/01/2010
Aceito em / Accepted on / Acepto en 12/07/20104