

## **OS PCNS, O ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA PLURALIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA NAS CIDADES DE CAMPO GRANDE/MS E AMAMBAI/MS\***

*SEREJO, Wilson da Silva\*\**

Pensar em um Brasil etnicamente “puro” seria negar a sua realidade social. Desde o início da colonização no século XVI, o território recebeu influência de várias culturas que anos mais tarde desenhariam o contexto da formação da cidadania brasileira. Essa pluralidade cultural, na visão do sociólogo Octávio Ianni, forma um “caleidoscópio multicultural”, pois, segundo este autor, a diversidade que permeou o país desde a sua colonização propiciou singularidades na construção da nação e até mesmo no tipo de cidadania nela estabelecida (IANNI, 2004).

A crescente diversidade étnica da sociedade brasileira é acompanhada pela problemática racial no sentido de inclusão/ exclusão. No início do século XXI esta é uma preocupação que envolve não só a questão indígena, mas também o negro, os imigrantes, os mestiços e os grupos culturais organizados. Contudo, apesar das políticas públicas de inclusão social, essas diversidades apresentam inúmeras distinções de cunho social, político e econômico que atingem o exercício da cidadania baseado nas leis constitucionais do país.

Quando acompanhamos a história desses diferentes povos, percebemos uma grande luta pela cidadania, pela participação em uma sociedade em constante transformação, onde o preconceito impera juntamente com a exclusão social de determinados grupos. O problema da questão étnica está presente em todas as épocas e em diferentes situações. Os negros, os índios, os homossexuais, como tantos outros segmentos sofrem com a discriminação cotidiana, nas ruas, nas praças, nas escolas.

A partir desse problema, cabe realizar uma reflexão sobre a formação da sociedade em relação às suas diversidades culturais e as diretrizes curriculares voltadas para a educação. Em meados da década de 1990, no campo da Educação, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), evidenciando a necessidade de inserir nos currículos escolares questões que contemplassem a pluralidade cultural na esfera do ensino fundamental e médio.

---

\* Este artigo é resultado parcial de pesquisas desenvolvidas no projeto “Fazer o cidadão: o conceito e o exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Júlio Manvailer” entre 2006 a 2008 e pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD).

\*\* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD). Bolsista CAPES. e-mail: wilson.serejo@uol.com.br.

## ***Diversidades étnicas da sociedade brasileira***

Acerca da pluralidade cultural, os Parâmetros Curriculares afirmam que:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (PCN, Pluridade Cultural, 1998, p. 122)

Desde sua colonização, o Brasil se configurou como um diversificado território em detrimento da sua disposição geográfica e étnica. Cada aspecto da formação do país esteve ligado com a organização multiétnica da sociedade, ressaltando, dessa forma, as peculiaridades da construção da nacionalidade brasileira e os instrumentos utilizados para sua efetivação. Entre esses aspectos podemos destacar os grupos culturais que contribuíram para a construção da colônia explorada pelos europeus, que mais tarde iria despontar no nascimento de um país colorido, permeado por distinções de variados matizes.

A tentativa de construir a nação brasileira foi moldada a partir das fragmentações de ordem geográfica, lingüística, étnica, social e econômica que resultaram em uma variedade de “brasis” (MOTA, 2000). Em diversos momentos essas diferenças, ora defrontaram-se, ora uniram-se, desenvolvendo modos de relação específicos de concepção do homem brasileiro. As características que propiciaram a construção da identidade nacional se configuraram de forma lenta e forjada. Era inegável, portanto, que no decurso do tempo histórico, essas “três raças tristes”, como relata Ianni, iriam passar a tecer laços mais estreitos (IANNI, 2004).

Na primeira metade do século XIX, plasmaram-se novas idéias de Brasil no mundo luso-afro-brasileiro, na Europa, nas Américas do Norte e do Sul. Sem unidade constitucional ou cultural consolidada, sem ter resolvido, ou sequer equacionado, alguns dos seus problemas básicos, posto que não era uma nação, o Brasil emerge em 1822-1823 como entidade política no cenário internacional (MOTA, 2000, p. 199).

A partir da diversidade cultural, pode-se estabelecer que a construção de uma identidade brasileira foi difícil de ser definida e que essa mistura de povos fez com que fossem acentuados os modos culturais, acarretando um leque de interpretações a respeito da nacionalidade brasileira e sua construção.

## ***A cidadania a partir das diretrizes escolares***

Caracterizar a pluralidade cultural como questão pertinente a ser tratada nos currículos escolares é, sem dúvidas, classificar elementos de análise que permitam os alunos a si mesmos e o mundo que os cerca. Portanto, concebe-se que

Para informar adequadamente a perspectiva de ensino aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico (PCN, Pluralidade Cultural, p.129).

Dentro de todo esse contexto interdisciplinar cabe ressaltar que o detalhamento dos conceitos, relações de identidade e noções de pertencimento que a categoria pluralidade cultural apresenta, faz sentido compreender que a “compreensão da definição e do conhecimento de leis como princípios de cidadania” (PCN, Pluralidade Cultural, p.162).

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 valorização da pluralidade sociocultural, conforme expresso pelas diretrizes curriculares, neste trabalho, analisa-se o conceito e o exercício da cidadania entre as diretrizes curriculares do ensino fundamental de duas escolas: Escola Municipal Julio Manvailier, situada no município de Amambai, e dos documentos norteadores do ensino municipal de Campo Grande, capital do estado.

Conduzir o aluno a refletir sobre as 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, onde a atuação da disciplina de História surge como meio de situar os alunos enquanto agentes sociais ativos (PINSKY, 2002).

A fim de estabelecer relações com o desenvolvimento da cidadania, observar como os discentes do ensino básico 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”, teve suas bases alicerçadas em teorias voltadas para a construção de um estado democrático, onde 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 (CARVALHO, 2005, p. 8).

Mas, estudar o conceito de cidadania não é tarefa tão simples, principalmente quando se considera seus desdobramentos e características peculiares.

Nesse sentido, ao analisar a realidade européia, sobretudo a inglesa, o sociólogo Thomas H. Marshall, apontou na obra *Cidadania, classe social e status* as bases da construção histórica da cidadania (MARSHALL, 1967). O autor sugere que o conceito deve ser observado através de 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.<sup>1</sup>

José Murilo de Carvalho, com base na interpretação de Marshall, demonstrou a diferença no desenvolvimento destes conceitos no Brasil. Segundo Carvalho, no caso brasileiro “surgiram primeiramente os direitos sociais” (CARVALHO, 2005, p. 219). Tal fato fez com que a construção da cidadania brasileira atingisse um desenvolvimento distinto.

Nesse caminho, sendo Marshall, 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-CROVE, 1993).

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 (BOURTIER; 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).

---

<sup>1</sup> No 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, José M. *Cidadania: tipos e percursos. Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.9, n. 18, 1996, pp. 337-359. MORSE, Richard. *O espelho de próspero*. Cultura e idéias nas Américas. São Paulo Cia das Letras, 1988.

No Brasil, mesmo após o período definido como de redemocratização, 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. Entretanto, historicamente, tanto negros quanto índios, embora, quase sempre constassem nas constituições 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” (CUNHA, 2002). 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 (VAINFAS, 2002).

Assim, se de um lado existem 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 (ANDERSON, 1989; HOBBSBAWN, 1990). 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.

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”. Nesse sentido, a pergunta: *o que é ser cidadão no Brasil?* e a questão: *como se exerce a cidadania?* vem a se tornar importantíssimas para se rastrear como está sendo efetuada em escolas públicas o ensino do conceito de cidadania<sup>2</sup>, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), e como alunos, de diferentes grupos culturais do ensino fundamental estão exercendo seus direitos.<sup>3</sup>

No que concerne à prática cidadã, os PCNs apontam que:

---

<sup>2</sup> Discutir 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.

<sup>3</sup> No ensino fundamental 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 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).

Cidadania é prática, e a escola tem meios de desenvolver essa prática para trabalhar com o aluno não só a busca e acesso à informação relativa a seus direitos e deveres, como o seu exercício. Assim, consultas a documentos jurídicos nacionais e tratados e declarações internacionais poderá ser feita em sala aula, continuando trabalho desenvolvido nos ciclos anteriores. Da mesma forma, identificar e desenvolver alternativas de cooperação na melhoria da vida cotidiana na escola, na comunidade, na família é uma forma de prática da cidadania, no espaço imediato de vivência. (PCN, Pluralidade Cultural, 1998, p. 164.)

Partindo desses pressupostos, pode-se entender que a educação exerce papel fundamental como mecanismo para se formar o cidadão crítico. Para traçar uma relação entre a educação e a cidadania, este estudo tem por base autores como Cecília Hanna Matte (2002), Selva Guimarães Fonseca (1993), Hebe Mattos (2003), Jaime Pinsky (2002) e Flávia Eloísa Caimi (2006).

Cecília Hanna 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 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 (FONSECA, 1993, p. 19). Nesta pesquisa, mediante estas observações, pretende-se discutir como as diretrizes educacionais atuais estiveram pensando 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.

As diretrizes de ensino implementadas pelo governo fornecem subsídios teóricos para o profissional da educação otimizar o ensino e melhorar a aprendizagem. Contudo, a aplicação das proposições presentes nestes parâmetros requer um profissional com boa formação teórica e didática, conforme muitos estudiosos da educação, o bom professor precisa estar em sintonia com todo o universo escolar e também perceber as múltiplas realidades que cercam os seus alunos enquanto cidadãos em formação.

Dificuldades surgem quando alguns profissionais não estão conectados com as propostas apresentadas pelas diretrizes. De fato, na teoria todos os docentes têm livre acesso às regras e normas a eles dirigidas, porém, alguns optam colocar em segundo plano os princípios essenciais da parte pedagógica direcionada à educação.

Nas teorias didáticas, o professor encontra uma vasta relação de conteúdos inerentes à vida social dos alunos e que estão diretamente ligadas à dinamização do aprendizado escolar para além dos muros da escola. Dos traços essenciais para que se alcancem bons resultados, destaca-se o que Flávia Caimi denomina de “professor reflexivo”.

Nas palavras da autora:

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho. (CAIMI, 2006).

A autora ressalta que é extremamente importante insistir num ensino universitário que permita a formação desse “professor reflexivo”, pois somente um docente que tenha capacidade de refletir sobre os problemas cotidianos da vida escolar a fim de traçar planos de ação capazes de superá-los, terá condições de organizar sua disciplina respeitando as especificidades cognitivas de seu público. Por isso para Caimi dois pontos são essenciais na melhoria do ensino: *o ensino-aprendizagem da História e a formação de professores para a História escolar*. Na esteira dessa discussão a autora apresenta algumas questões que fazem parte do cotidiano de quem ensina história nas escolas e de quem está aprendendo a ensiná-la nos bancos universitários: *Por que os alunos não apreendem história? Isso seria uma questão, uma problemática apenas voltada ao aluno? Ou o problema tomaria dimensões maiores...emanaria da formação e especialização dos próprios professores?* Essas indagações com as quais se defrontam diariamente grande parte dos profissionais da educação, os pais e os próprios alunos, são aparentemente simples, mas exigem dos profissionais da área, respostas extremamente sofisticadas.

Os alunos não estão apreendendo a história “de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica”, isso se dá, entre outros motivos, pela dificuldade encontrada pelos docentes da disciplina de história em eleger os temas a serem trabalhados com os alunos frente às cobranças decorrentes tanto do governo – “estatísticas de desempenho escolar na área de História” – e da própria sociedade – “índices de rendimento no vestibular”; “falas

espontâneas de filhos e alunos sobre as aulas de História” (no sentido de que muitos alunos não vêem motivos para se aprender história); como também “questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e pesquisas nas universidades”. Todos estes pontos requerem uma solução urgente e que só serão devidamente dirimidos quando a preocupação com o ensino de História não estiver estritamente centrada no ensino conteudístico, mas sim na consolidação do aluno enquanto agente social transformador.

O profissional da educação, diante de todos esses números e metas a serem alcançadas pelo aluno, encontra uma série de dilemas no próprio ambiente escolar, onde resistências a uma educação inovadora e diferenciada, muitas vezes parte das próprias instituições de ensino. Um exemplo essencial dessas resistências são as transformações concernentes às novas diretrizes educacionais, que suscitam inúmeros debates nas escolas, principalmente por aqueles docentes que não vêem com bons olhos as renovações pedagógicas.

Ao analisar as reações dos professores mediante mudanças de paradigmas educacionais em início dos anos 1990, Lana de Castro realizou uma enquete com aproximadamente 100 professores da rede municipal de Belo Horizonte-MG, questionando a opinião destes frente às transformações propostas pelas diretrizes municipais. O resultado da pesquisa destacou-se por apresentar dicotomias entre as opiniões, pois muitos dos professores foram resistentes à mudança, resultando em divergências exacerbadas, o que Castro chamou de *rupturas* e *continuidades* (SIMAN, 2006). As questões foram desenvolvidas a partir da seguinte indagação: em que medida a posição dos professores é influenciada pelas perspectivas historiográficas e pedagógicas e pelas mudanças do programa em curso no contexto sócio-político?

No que tange às novas perspectivas pedagógicas, é necessário analisar as propostas que abrangem o ensino de história nas escolas, frente às novas concepções de sociedade, fazendo com que não só o aluno se perceba como integrante, mas também como ator social. A figura do professor assume papel preponderante neste ponto, onde este deve estar bem alicerçado para proporcionar ao aluno maior abrangência de conhecimento, sobretudo os docentes responsáveis por disciplinas de extrema importância na dinâmica social. Nesse sentido, Silvana Maura Batista de Carvalho afirma que:

Atualmente, reconhece-se o potencial da disciplina escolar – História em sua trajetória, na história da educação brasileira, em especial, na segunda metade do século XIX e no século XX, percebe-se o atrelamento dessa aos interesses político-econômicos e, constata-se como essa disciplina serviu de suporte ao ideário político-econômico nacional, na formação do cidadão necessário à estabilidade política do país (CARVALHO, 2007).

Frente a este princípio se faz necessário refletir sobre as aspirações do professor frente ao atual panorama educacional e quais as suas perspectivas em face dos parâmetros educacionais utilizados para nortear a educação em nossos dias. Tido como um pilar para a boa formação dos alunos, mormente o aluno cidadão, o professor destaca-se como o principal agente mediador entre o aluno e o conhecimento histórico.

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

Outro ponto importante a ser analisado é o Projeto Político Pedagógico da escola, caracterizado por um conjunto de metas e diretrizes realizadas pelos educadores e pela administração da escola. No projeto constam os diversos conteúdos trabalhados pelos professores anualmente. Nesse sentido o planejamento curricular anual do professor é de extrema importância, uma vez que nesse documento encontra-se as propostas de ensino e deve conter menções voltadas à questão da pluralidade cultural e aos temas transversais propostos pelos PCNs.

### ***A prática docente: apontamentos acerca das diretrizes curriculares em escolas de Campo Grande/MS e Amambai/MS.***

Em entrevista realizada com o professor A. M., licenciado em História e Filosofia, responsável pelas aulas de História na Escola Municipal Julio Manvailer no ano de 2006, pode-se mapear como foi desenvolvido o seu trabalho nessa escola, principalmente no ensino da disciplina como forma de aguçar a prática cidadã de seus alunos. No depoimento foram

abordados temas ligados à prática pedagógica, planos de aula e expectativas que envolvem a apreensão dos alunos por parte da disciplina de História. Na entrevista, questões sociais foram colocadas em pauta, sobretudo as questões ligadas ao entendimento da cidadania:

Bom, cidadania é um conceito que é bem abrangente. E cidadania é uma série de instituições. Pra ser cidadão brasileiro você tem que ser nascido no país e também ter o seu registro. O que o torna cidadão é o registro de nascimento. E a partir do momento que você tem o registro você passa a ser cidadão, e sendo cidadão você pode então ter o direito de escolher os seus representantes.<sup>4</sup>

Na perspectiva do professor, a cidadania perpassa vários campos da vida em sociedade, e por essa razão o aluno deve estar ciente de seu compromisso como sujeito participante ativo da comunidade onde vive. Por outro lado, o professor acredita que cidadão é aquele que se sente como membro integrante de um meio, e o registro de nascimento seria o distintivo para que se alcance determinados direitos. Muito embora todos os alunos possuam o registro de nascimento, o que o professor coloca como algo preponderante para se atingir a cidadania, o mesmo afirma que em sala de aula, os alunos pouco se interessam aos assuntos ligados ao tema:

Os alunos demonstram muito pouco interesse referente à cidadania. A gente procura despertar essa consciência, mas a gente pode ver até no próprio desfile de sete de setembro, pedimos voluntariamente para que os alunos participem, mas no dia, ou até mesmo antes, os alunos perguntam: “professor vai ganhar nota para desfilar?” Quer dizer se não ganha nota, não há interesse, então eles até participam pelo objetivo de ganhar nota e não pelo ato de cidadania de estar desfilando, participando do momento cívico, para lembrar da nossa independência e coisa e tal né.<sup>5</sup>

O que dá a entender é que, mediante o ato público, os discentes não coadunam com certos princípios, sentindo-se distantes das decisões sociais, distância que se manifesta quando os próprios alunos decidem ficar alheios aos meandros políticos ou simplesmente às comemorações cívicas. Apesar de não ser uma disciplina específica, o conceito derivado da cidadania deve ser um dos fatores discutidos para os alunos do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. O próprio Projeto Político Pedagógico da escola dá ênfase a esse propósito. Portanto, um dos pontos de apoio da entrevista foi a vaga que o Projeto Político Pedagógico (PPP) assume dentro da escola:

Bom, o Projeto Político Pedagógico da escola é um projeto que até ontem foi discutido numa reunião que nós tivemos aqui na escola com pais e professores e direção. É o Projeto Político Pedagógico...vem em auxílio do professor. O Projeto Político Pedagógico desta escola aqui, ele procura unir pais, alunos e professores e direção, tudo em função do aprendizado do aluno. Então a gente procura andar conforme esse projeto. Bom, o Projeto Político Pedagógico colabora na formação do cidadão na medida que ele possui certas determinações e orientações dentro do projeto para que sejam executadas na escola. Só

---

<sup>4</sup> Depoimento do professor de História A. M. Entrevista realizada em 24 de agosto de 2006.

<sup>5</sup> Depoimento do professor de História A. M. Entrevista realizada em 24 de agosto de 2006.

que de nada adianta você ter um projeto todo amparado na questão da cidadania, tudo bonitinho, mas se não for posto em prática, então acaba esbarrando então em certas dificuldades que a escola possui, né. <sup>6</sup>

No que diz respeito ao ensino de Campo Grande, a professora de História Magali Luzio Ferreira, realiza um apanhado geral dos conceitos que edificaram o ensino de história em campo-grandense, ressaltando também as peculiaridades e dimensões que o ensino foi tomando a partir da criação de normatizações curriculares para os professores. A professora Magali afirma que:

O homem, sendo um agente social e agente histórico, ocupa o espaço geográfico para construir sua história e assim de história em história fica construído a história do lugar e explícito neste a sucessão de poderes do local. A história é edificada, assinalada e marcada pelos feitos dos grandes homens pela classe social dominante. Isto é, a história oficial se apresenta mundialmente desta maneira. Onde a participação da classe social menos favorecida, ou seja, os dominados não são divulgados oficialmente. Sendo que, a educação escolar institucionalmente, até bem pouco tempo era oferecida somente aos filhos de pessoas ricas e estes só estudavam os feitos dos grandes homens que em sua maioria provinham desta mesma classe social.<sup>7</sup>

Em campo-grande, na década de 1990, houve inúmeros debates para decidir os novos contornos tomados pela educação a partir das transformações sociais evidenciadas a partir do início dos anos 80 e a necessidade de enfatizar nos conteúdos escolares aspectos relacionados à questão da democracia. Logo mais adiante a professora alerta que “a presente lei, que ampara a ação educacional, nos dias atuais, busca uma educação de qualidade e proporciona ao cidadão brasileiro o aporte básico para viver o exercício da cidadania.”<sup>8</sup>. A problemática relativa à questão da cidadania se torna obrigatória nas agendas curriculares do país. Nesse momento, decorre a adequação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para a realidade educacional da cidade.

Os pontos norteadores do ensino-aprendizagem da *REME* de Campo Grande são conduzidos, por diretrizes direcionadas ao ensino humanístico, ressaltando o papel das diferentes culturas e a participação insubstituível de cada uma delas na sociedade, salientando sua importância e contribuição para a construção da *Cidade Morena*.

Porém, como elucida a professora Magali, em fins da década de 80, a realidade vivenciada pelos discentes que freqüentavam o ensino público municipal estava relativamente

---

<sup>6</sup> Depoimento do professor de História A. M. Entrevista realizada em 24 de agosto de 2006.

<sup>7</sup> FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED.

<sup>8</sup> FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED.

distante das propostas evidenciadas pela *SEMED*. Assim, foi necessário estipular diretrizes que se enquadrassem no cotidiano dos alunos, visando uma melhoria do ensino como um todo. A partir desses pontos infere-se que:

O papel do professor agora é mediar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança e o seu viver social, os conteúdos são ministrados de maneira significativa e não o conteúdo pelo conteúdo, a disciplina surge na forma de consciência dos limites da vida grupal. A escola passa a desenvolver trabalhos onde possibilita condição para que o aluno aprenda a viver em grupo. Neste momento a sociedade busca o trabalho em grupo e para tal necessita de pessoas que saibam conviver em equipes.<sup>9</sup>

Partindo desta perspectiva, no ano de 1992 foi publicado um documento batizado de *Alternativa Curricular* que visava edificar os caminhos a serem trilhados pelos professores, os quais encontravam dificuldades de se adequar às propostas então vigentes. As orientações didáticas que focalizassem a figura do aluno em seu cotidiano, no seu meio familiar, social e cultural seriam de extrema valia para eclodir o ideal de participação social ativa e, conseqüentemente, impulsionar o exercício da cidadania.

### ***Considerações Finais***

Por meio desta análise, percebe-se que a cidadania não é mero resultado de cunho político, mas que também permeia os aspectos econômicos e sociais atribuídos a toda sociedade e suas relações de participação individual e coletiva. Essa noção vem à tona quando os alunos remetem o significado da cidadania simplesmente ao poder aquisitivo e ao consumo, conforme observado em parte das entrevistas realizadas com os professores. Para grande parte dos discentes a cidadania se caracteriza essencialmente como um conceito distante, reflexo da posição socioeconômica do indivíduo ocasionando o desconhecimento de meios que permitam a inclusão em sua plenitude. Como aponta o historiador José Murilo de Carvalho, as classes menos favorecidas são as que mais sofrem com a falta da consciência cidadã:

São a grande 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 civis 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 sempre resulta em prejuízo próprio. Alguns optam abertamente pelo desafio à lei e pela criminalidade. Para quantificá-los, os

---

<sup>9</sup> FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED.

“elementos” estariam os 23% de famílias que recebem até dois salários mínimos. Para eles vale apenas o Código Penal (CARVALHO, 2005, p. 216-217).

Carvalho se refere aos “cidadãos de terceira classe” para caracterizar aquelas pessoas que estão à margem da participação social efetiva, de uma cidadania plena, não desfrutando integralmente de elementos que regem a dinâmica social como os direitos civis e principalmente os direitos políticos. Como assevera José Renato Nalini, essas pessoas estão longe de galgar a cidadania por completo:

Chega-se afirmar que um terço dos brasileiros estão situados abaixo da linha da pobreza. A marginalidade nunca está desacompanhada do seu séqüito de infelicidades: a doença, a ignorância, o desalento. Milhões de brasileiros desconhecem os seus direitos. Já se acostumaram com a subsistência indigna, à margem da vida, desprovidos de todos os bens. Mas, principalmente, desprovidos de esperança, de projeto, de qualquer perspectiva de inclusão. Para aquele que se vê diante da irrecusável necessidade de lutar por um prato de comida, por um pequeno espaço tranqüilo para dormir, recorrer à Justiça humana parece algo irrealizável, sofisticado e inteiramente ficcional (NALINI, 2004, p 14).

São inúmeros os aspectos que abrangem a concepção de cidadania e as pessoas precisam ter consciência do poder de sua inserção nas decisões que norteiam a sociedade em que vivem. Esse seria o ponto crucial para a participação democrática de todos os indivíduos formadores de uma comunidade. No entanto, para que isso ocorra é preciso que variados segmentos sociais, os sindicatos, as associações, as escolas, enfim, órgãos destinados a promoção da cidadania, envolvam-se no propósito de dissipar essas diferenças (SOUZA, 2004, p. 42).

Através das entrevistas realizadas com profissionais da área de história, notou-se que a prática docente, mesmo tendo por base o conceito de cidadania difundido por influência das propostas das diretrizes curriculares e principalmente dos PCN's, tem esbarrado em muitos empecilhos como a falta de apoio pedagógico para atividades extra-classe, a falta de materiais diversificados em sala de aula, o número reduzido das aulas de História e mesmo pela carência de intercâmbio das escolas com as comunidades por elas atendidas.

Os PCN's e a própria LDB, calcada nos princípios constitucionais de 1988, trazem consideráveis avanços para a melhoria da educação e do exercício da cidadania na escola. Porém, é significativa a falta de instrumentalização do profissional em relação aos caminhos que precisam ser percorridos. Um exemplo disso é a propagação destes conceitos de modo abstrato, longe do alcance da maioria dos alunos. Acredita-se que o ensino de história tenha muito a contribuir para a transformação da sociedade, contudo, se as novas práticas de como promovê-lo forem amplamente desenvolvidas no sentido de alargar as bases da cidadania dentro e fora da escola.

## Referências:

- ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- BOUTIER, J. & JULIA, D. (org.) **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Tradução de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAIMI, Flávia 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.
- CARVALHO, Silvana Maura Batista de. **Ensino de História e cidadania social: experiências na formação de professores**. In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, UFRN, 2007. p. 01-10.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- DE LUCA, T. R. **A revista do Brasil: um diagnóstico para a (n)ação**. SP: Edunesp, 1999.
- FERREIRA, Marieta M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, pp. 314-332, dezembro 2002.
- FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- IANNI, Octavio. **Pensamento Social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2004.
- MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: Edusc; Brasília: INEP, 2002.
- MATTOS, Hebe. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem incompleta**. A experiência brasileira. São Paulo. Editora SENAC, São Paulo, 2000.
- NALINI, José Renato. Justiça e Cidadania. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (org.) **Práticas da cidadania**. São Paulo: Contexto, 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.
- PINSKY, Jaime. **O ensino da História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Práticas da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de história num contexto de mudanças sóciopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo**. v. 11, n.º.21, Niterói jun, 2006.

SOUZA, Duílio Duka de. Combate ao racismo: compromissos e ações propositivas. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (org.) **Práticas da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História**. Micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.