

WILSON DA SILVA SEREJO

**CONSTRUINDO A PRÁTICA CIDADÃ:
O ENSINO DE HISTÓRIA COMO APORTE PARA O EXERCÍCIO DA
CIDADANIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE/MS**

DOURADOS – 2011

WILSON DA SILVA SEREJO

**CONSTRUINDO A PRÁTICA CIDADÃ:
O ENSINO DE HISTÓRIA COMO APORTE PARA O EXERCÍCIO DA
CIDADANIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: *História, Região e Identidades.*

Orientador: Prof. Dr. **Eliazar João da Silva.**

DOURADOS – 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

372.89
S483c Serejo, Wilson da Silva.
Construindo a prática cidadã : o ensino de história como aporte para o exercício da cidadania em escolas públicas de Campo Grande/MS / Wilson da Silva Serejo. – Dourados, MS : UFGD, 2011.
129 f.

Orientador: Prof. Dr. Eliazar João da Silva.
Dissertação (Mestrado em Historia) –
Universidade Federal da Grande Dourados.

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Cidadania – Conceito. I. Título.

WILSON DA SILVA SEREJO

**CONSTRUINDO A PRÁTICA CIDADÃ:
O ENSINO DE HISTÓRIA COMO APORTE PARA O EXERCÍCIO DA
CIDADANIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE/MS**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Eliazar João da Silva (Dr., UFGD) _____

2º Examinador:

Neimar Machado de Sousa (Dr., UCDB) _____

3º Examinador:

Nauk Maria de Jesus (Dr., UFGD) _____

Aos meus avós *Alvina* e *Wilcinio Manvailer Serejo* e a todos os cidadãos e cidadãs que almejam um mundo melhor, repleto de oportunidades e boas esperanças.

AGRADECIMENTOS

O ingresso no curso de graduação em História possibilitou-me refletir a respeito de muitas problemáticas que permeiam a questão social e, conseqüentemente, acometem a comunidade escolar. Partindo desse princípio, ao iniciar o mestrado optei por engendrar uma pesquisa que visasse analisar a vivência social dos alunos, em que a disciplina de História ganhasse destaque e recuperasse todos os aportes necessários para o bom exercício da cidadania.

Desse modo, pensar a prática educacional juntamente com a prática da cidadania, foi um dos fios condutores que me levaram a questionamentos e problemáticas inerentes à democracia e inclusão social. A partir dessa perspectiva, percebi o ensino de História como mecanismo social transformador, sendo impelido a pensar a realidade da cidadania vivenciada por alunos e professores e os reflexos dessa questão para toda a sociedade.

Agradeço primeiramente ao meu estimado orientador Eliazar João da Silva. Orientador que me guiou pelos caminhos da pesquisa por meio de conversas agradáveis e proveitosas. Sempre esteve pronto a sanar minhas dúvidas e inseguranças. Estabelecemos uma amizade segura e cordial. Obrigado por tudo professor!

Aos amigos André Dionei Fonseca, Eduardo de Melo Salgueiro e Marcilene Nascimento de Farias, companheiros de jornada. Essa caminhada não seria a mesma sem a amizade de vocês. Ter vocês por perto fez toda a diferença, estejam convictos disso.

Agradecimento especial ao professor Diogo da Silva Roiz por ter me mostrado que era possível. Seus bons conselhos foram decisivos para que eu prosseguisse a busca pelo conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD que ministraram as disciplinas por mim cursadas, Paulo Roberto Cimó Queiroz, Cláudio Alves de Vasconcellos, João Carlos de Souza e Losandro Tedeschi. Aos professores Nauk Maria de Jesus e Antonio Dari Ramos pelas sugestões apontadas na banca de qualificação.

Obrigado a todos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas em nosso país.

“A história é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade brasileira; senão parece que tudo começou quando tomamos consciência das nossas vidas.”

(Boris Fausto)

RESUMO

Este trabalho discute a apreensão e o conceito da cidadania por meio das diretrizes curriculares do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Campo Grande/MS. A cidadania, como conceito complexo e historicamente definido, encontra no sistema educacional bases para sua propagação, sobretudo, no ensino de História. Desse modo, efetuou-se um diálogo com os professores de História a fim de compreender como ocorre a adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a realidade de escolas públicas municipais de Campo Grande. Para tal finalidade foram analisados componentes curriculares publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (tais como diretrizes curriculares, cadernos de gestão pública, memoriais, sensores.); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugeridos pelo Governo Federal; e o Projeto Pedagógico de escolas municipais. Desse modo, constatou-se o modo como os professores de História procuram dimensionar o conceito de cidadania para os alunos, bem como avanços e dificuldades, e como os alunos apreendem e exercem a cidadania no seu cotidiano a partir de temas como Pluralidade Cultural e Diversidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Cidadania; Pluralidade Cultural.

ABSTRACT

This dissertation discusses the seizure and the concept of citizenship through the curriculum guidelines of basic education in public schools in Campo Grande/MS. Citizenship, as historically defined and complex concept, the educational system is the basis for its spread, especially in teaching history. Thus, we performed a dialogue with history teachers to understand how does the adaptation of the National Curriculum Parameters for the reality of public schools in Campo Grande. To this end published curriculum components were analyzed by the Municipal Education Campo Grande (such as curriculum guidelines, terms of governance, memorials, senses.), The National Curriculum Parameters (PCNs) suggested by the Federal Government, and Education Programme for schools municipal. Thus, there was the way history teachers try to scale the concept of citizenship to students, as well as the progress and difficulties, and how students perceive and exercise their citizenship in everyday life from topics such as Cultural Plurality and Diversity.

Keywords: Teaching History, Citizenship, Cultural Plurality

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEMED/CG – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

REME – Rede Municipal de Ensino

ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IHG- MT – Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso

IHG-MS – Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso do Sul

IHMT – Instituto Histórico de Mato Grosso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

EMC – Educação Moral e Cívica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional de Ensino

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena

SEF – Secretaria de Educação Federal

ONG - Organização Não-Governamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – CONTEÚDOS PARA 6° E 7° ANOS	74
Quadro 2 – CONTEÚDOS PARA 8° E 9° ANOS.....	75

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas.....	08
Lista de quadros.....	09
Introdução.....	11
Capítulo 1	
CAMPO GRANDE: A QUESTÃO DA CIDADANIA E A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	30
1.1.O processo de formação dos currículos escolares em Campo Grande no contexto da redemocratização do país.....	31
1.2. Os PCNs e a formação da cidadania nos saberes escolares	45
1.3.A percepção dos professores campo-grandenses acerca das diretrizes curriculares e a construção da cidadania plena.....	53
Capítulo 2	
O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PROPOSTAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO GRANDE.....	57
2.1. Breve histórico acerca da educação campo-grandense.....	57
2.2. As diretrizes curriculares em uma escola pública.....	62
2.3. O ensino de História e o processo de construção da prática cidadã.....	76
Capítulo 3	
ENTRE O GIZ E A PRÁTICA CIDADÃ: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO APORTE PARA A INCLUSÃO SOCIAL DOS ALUNOS.....	83
3.1. Campo Grande como centro de discussão para a prática cidadã	83
3.2. A Cidadania nos currículos: a visão dos professores de História.....	89
3.3. Aspectos metodológicos do estudo realizado nas escolas municipais.....	95
Considerações finais.....	116
Fontes e referências bibliográficas.....	122

INTRODUÇÃO

De acordo com o *Dicionário de Linguagem Sociológica*, cidadão “é todo o indivíduo que pertence a um Estado, cuja Constituição lhe reconhece e garante direitos e ele próprio reconhece ter deveres.”¹ Segundo Allan Johnson, os direitos civis e políticos e, principalmente, o direito ao voto, são responsáveis pela identificação de cada indivíduo como membro de um grupo ou de determinado território. Em outras palavras, as dimensões civis, políticas e sociais, compõem a constituição de uma prática cidadã, considerada por muitos autores, como uma “cidadania plena”, isto é, a junção das três dimensões e não apenas, como correntemente se pensa, o exercício da cidadania meramente relacionada aos “direitos” e “deveres” de cada indivíduo.

A cidadania definida pelos princípios da democracia constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.²

A definição de cidadania difere de acordo com os territórios e as culturas em que ela se estabelece, o que demonstra os riscos da simplificação no seu entendimento. Dessa forma, para que se compreenda a definição de cidadania de uma sociedade é necessário considerar seus desdobramentos históricos, aspectos essenciais para a interpretação das dinâmicas civis, políticas e sociais.

O processo de construção de um Estado-Nação é teoricamente fundamentado em leis que regem a dinâmica social e a ordem pública. Por estar interligada às legislações, a cidadania passou a ser um elemento central nas sociedades, sobretudo, a partir da elaboração de princípios que visavam a manutenção da ordem amplamente influenciados pelos ideais

¹ JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia*. Guia prático de linguagem sociológica.

² VIEIRA, Liszt. *Os astronautas da cidadania*, p. 35.

iluministas do século XVIII. A construção da cidadania em diferentes países ocorreu de forma bastante peculiar, condicionando-se a momentos históricos e características sociais distintas.³

Paradoxalmente, a “prática cidadã” que pressupõe a unidade e a igualdade dos sujeitos que compõem um determinado território ou grupo social, serve como elemento de justificação das desigualdades sociais, nas mãos dos que detém o poder político e econômico e que defendem o “direito” de terem uma posição privilegiada na sociedade. Deste modo, os problemas de interpretação da cidadania, corroboram com as desigualdades sociais, políticas e até mesmo culturais, pois a distorção das leis pode acarretar a exclusão de diversos grupos menos favorecidos. Há que se acrescentar também que a dificuldade de interpretação das leis de um Estado, por grande parte da população, muitas vezes descritas em compêndios jurídicos permeados por terminologias e vocábulos tecnicamente empregados por juristas, contribuem para a ineficácia da prática cidadã. Nesse sentido, no campo educacional, as teorias curriculares prevêm a inserção de conteúdos voltados a elucidar aspectos inerentes às regras sociais, como o detalhamento de diversas leis e fatores contemplados pela constituição de 1988. Em Campo Grande esses conceitos começam a ser especificados somente a partir da publicação de referenciais curriculares propagados pela SEMED no início da década de 1990.⁴ Esses conteúdos são propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, de 1998, mesmo que não sejam contemplados com afinco em sala de aula.

As interpretações conferidas ao conceito de cidadania causam uma série de distorções de ordem teórica que interferem diretamente na compreensão das relações sociais, tornando a prática cidadã demasiada complexa. A concepção de cidadania abrange outras vertentes que são centrais para o seu entendimento, como a democracia, a conscientização política, a nacionalidade e os princípios de igualdade e liberdade. Teoricamente, junto à prática cidadã há todo um processo que visa a participação e inclusão de grupos no sentido de definir uma identidade social específica, questão extremamente complexa dada à problemática da *pluralidade cultural*, em que o conceito de cidadania vai além da mera homogeneização entre os pares. A outra vertente que o conceito denota, apresenta relações de diferença e alteridade. Assim, em conformidade com Stuart Hall, a questão da pluralidade cultural fundamentalmente acarreta a construção de identidade(s).⁵

³ CROVE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania?*, p. 47.

⁴ Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. *Alternativas Curriculares: SEMED*, 1992.

⁵ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*.

A categoria “nação” é ligada às questões de homogeneização, unificação, criação de simbologias que consubstanciem o aparato nacional. Sua apropriação, pode ser definida por traços econômicos, sociais, étnicos, religiosos, linguísticos, manifestando-se em função das semelhanças que estabeleçam laços relacionais próprios de um povo. Os costumes e as práticas em comum tornam-se os condutores da vida social podendo conferir um novo sentido para a questão da cidadania. Nesse ponto, as relações se estabelecem em consonância com os valores e as leis impostas pelo Estado. Nesse caso, a noção de cidadania é a de unir e criar as teias de relações de igualdade entre elementos formadores da nação. Homogeneizar os indivíduos sociais e promover sua inserção e participação ativa no meio público passa a ser tarefa crucial nesse tipo de prática cidadã. Aspecto importante a ser ressaltado é que na cidade de Campo Grande essa relação de pertencimento se estabelece a partir de tentativas de construção de mecanismos identitários que definam o cidadão campo-grandense forjando traços de identidade e cidadania. Como será observado mais adiante, essa característica é perceptível no escrito de memorialistas e na própria revista do Arquivo Público Municipal que reúne textos que almejam formar um único cidadão “campo-grandense” homogêneo em suas diferenças.

Conforme sustenta Perri Anderson, o termo cidadania foi utilizado pela primeira vez pelos gregos e os romanos, povos da Antiguidade Ocidental.⁶ Na Grécia, seus princípios estiveram diretamente relacionados à vida pública e ao social-coletivo, relações que surgiram com a criação das cidades (*pólis*), locais onde foram difundidas noções de cunho essencialmente político. Na *pólis* grega foram estabelecidas normas que tiveram por objetivo principal reger a vida pública e principalmente as articulações políticas do mundo antigo. Em meio à coletividade de pessoas unidas pelos muros das cidades, o indivíduo (cidadão) era obrigado a seguir regras que norteariam suas relações sociais.

Esse conjunto de regras, estabelecidas pelos dirigentes políticos da *pólis*, foram cunhadas com a intenção de operacionalizar a vida pública, as relações políticas, jurídicas e administrativas, em que os princípios democráticos deveriam imperar em função das necessidades individuais e coletivas. Os direitos e deveres do cidadão inseridos nesse quadro

⁶ Na Grécia Antiga, a *pólis* foi difusora dos valores criados para reger a sociedade. Porém, a cidadania era privilégio para poucos, pois, a divisão social que imperava na Grécia, fazia com que fossem rotulados de cidadãos aqueles que exercessem participação política ativa no meio social. Nesse sentido, os escravos e as mulheres não eram considerados cidadãos. Nem todos possuíam voz ativa e não podiam almejar uma participação significativa na sociedade. ANDERSON, Perri. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. LANDO, Amir. *Cidadania: dos conceitos à realidade brasileira*; CROVE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania?*, FUNARI, Pedro Paulo. *A cidadania entre os romanos*. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (org.) *História da cidadania*.

teriam de ser amplamente respeitados, posto que obter a condição de cidadão era sinal de prestígio e *status* social⁷. No entanto, no interior da *pólis*, a cidadania nem sempre foi amparada por princípios democráticos, considerando que “a democracia grega era restrita, pois, incluía apenas os homens livres, deixando de fora mulheres, crianças e escravos.”⁸

Com o decorrer dos séculos a forma de pensar a cidadania, transformou-se em função das mudanças ocorridas na sociedade, principalmente com a nova ordem política que se estabelecera na Idade Média. Nesse período, o espaço que a cidadania possuía na *pólis* grega foi amplamente reduzido onde as relações deixaram de ter caráter público para se estabelecerem em nível privado, como no caso dos feudos.⁹ Dessa forma, as mudanças sociais ocorridas com o medievalismo fizeram com que o homem (cidadão) não atribuísse valor para sua vida terrena e reservasse parte dela a se dedicar à religião no intuito de obter a vida eterna. Como afirma o historiador Ivan Aparecido Manoel, o homem medieval era, fundamentalmente, “um cidadão para o céu”.¹⁰

Devido as complicações do termo cidadania e as especificidades que o abrange, tradicionalmente o conceito se caracteriza a partir de três dimensões, a saber: a) A dimensão civil: atribuída à individualidade do sujeito em seu meio social, o direito de ir e vir; b) A dimensão política: caracteriza-se pelas decisões tomadas em um dado território e a livre participação política, ativa ou não, como formação de partidos; e, finalmente, c) A dimensão social: congrega todos os elementos que regem a participação na sociedade e, principalmente, o direito aos bens públicos. Essas categorias ramificam a cidadania em elementos considerados indispensáveis para a vida do homem em sociedade. Contudo, mesmo calcadas em princípios democráticos, muitas dessas categorias são suprimidas, especialmente no caso brasileiro.

O princípio elementar da cidadania seria a participação social plena. Ao se basear nos estudos de Thomas Marshall, entende-se que a cidadania é um *status* prestado aos membros da sociedade a partir do momento que um membro desfrute de forma integral dos bens e privilégios concedido pela vida em conjunto.¹¹ O *status* de cidadania analisada por Marshall seria fruto da distinção daquele que participa em detrimento daquele que efetivamente está fora do contexto participativo. A prática cidadã se esclarece a partir do momento que o

⁷ MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*, p. 52.

⁸ MANZINI-CROVE, M. L. *O que é cidadania?*, p. 16-17.

⁹ LE GOFF, J. *A civilização do ocidente medieval*, p. 23.

¹⁰ MANOEL, Ivan Aparecido. *Cidadãos para a terra e para o céu*, p. 109-124.

¹¹ MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*, p.73.

indivíduo sente-se inserido em uma democracia. Nesse ponto, concorda-se com Marshall, quando o mesmo salienta que a “*cidadania tem alterado o padrão de desigualdade social*”¹².

Privilégios que outrora eram assegurados para poucos, a partir da elaboração das Constituições que regem o Estado Moderno, tiveram suas bases ampliadas pela força da lei. Teoricamente, a partir da concepção de cidadania, aqueles que estavam à margem de um enquadramento social puderam clamar por seus direitos e por um lugar na tomada de decisões com participação social ativa. Diante das determinações legais, cada país teve particularidades no momento de construção da sua própria cidadania, a partir da sua realidade específica.¹³

Ao considerar que cada território possui sua própria forma de conceber a prática cidadã, Thomas Marshall analisou como se deu o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra. Como o conceito se desdobra a partir de elementos civis, políticos e sociais, Marshall afirmou que no caso inglês houve uma evolução progressiva de cada elemento em detrimento de outro. Na análise efetuada pelo sociólogo, consta que primeiramente surgiu a concepção de direitos civis baseada nas noções de liberdade e igualdade perante os cidadãos. Após sua efetivação, vieram à tona os direitos políticos, e por fim, calcadas nas políticas públicas de participação social, emergiram as manifestações que geraram uma ampliação dos direitos sociais. A partir dessas referências pode-se compreender a complexidade que o conceito determina. Para Marshall, apenas o entrelaçamento desses direitos resultaria na prática da cidadania plena.

Já no Brasil, a realidade foi muito diferente. A partir de análises empreendidas por José Murilo de Carvalho, observa-se que o desenvolvimento da cidadania a partir da realidade brasileira deu-se de outra maneira. Para o autor, os direitos sociais tomaram a dianteira em detrimento dos direitos políticos e civis. Sendo assim, Carvalho afirma que houve uma inversão da pirâmide conceitual estipulada por Thomas Marshall, o que afetou grandemente o formato da cidadania construída no país. Na concepção de Carvalho:

(...) houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na seqüência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa.¹⁴

¹² MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*, p. 106.

¹³ DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que são direitos das pessoas?*, p. 76.

¹⁴ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, p.11.

Diante do exposto, percebe-se que a construção da cidadania brasileira teve especificidades relacionadas ao modo de como o conceito foi empregado pela população e interpretado pelos dirigentes governamentais. Nesse caso, a questão central da cidadania é inerente ao tipo de nação que foi pensada para o Brasil. As simbologias criadas para alicerçar a nacionalidade com vistas a unificar o território e criar uma identidade estão diretamente vinculadas aos mecanismos interpretativos do conceito de cidadania.¹⁵

Em suma, o conceito aplicado por Marshall não se aplica ao caso brasileiro e seus desdobramentos históricos específicos. Não houve uma linearidade de direitos como aos elementos formadores da cidadania britânica, pelo contrário, a inversão protagonizada pelo Brasil fez com que a idéia de cidadania fosse composta de trás para frente, considerando que os direitos civis não tiveram tempo para ser reivindicados e os direitos sociais foram prematuramente destinados à população em detrimento dos direitos políticos que ficaram escamoteados.¹⁶

Ao verificar como o conceito de cidadania fora dimensionado para a realidade brasileira, alguns aspectos referentes à concepção de identidade vêm à tona enquanto características que delinearão a nação e, necessariamente, constituíram o homem brasileiro em meio a pluralidade cultural. As diversidades existentes no país constituíram um empecilho para se formar a nação, e nesse caso era preciso criar significados que, de certa maneira, homogeneizassem os diferentes grupos culturais que conviviam no território. Como já mencionado, para que isso ocorresse foi necessário forjar um entrelaçamento cultural que alertasse para a importância de cada etnia para o conjunto da nação, destacando a etnia branca como civilizadora.

Dessa forma, voltando à questão da cidadania e seus desdobramentos, da mesma maneira, no Brasil parte das elites intelectuais que tentaram forjar uma pretensa identidade para o povo, e disso decorreu que os cidadãos possuidores de diferentes categorias sociais e culturais, muitas vezes não se percebiam como cidadãos ativos. Exemplo disso, são as tomadas de decisões, como no plano político do início do século XX, em que o voto era realizado por “cabresto”. Isso significa dizer que a maioria da população estava longe de possuir uma participação real e significativa. No que diz respeito a isso, são pertinentes as pontuações de Carvalho quando trata da questão do “coronelismo” e as especificidades que esse tipo de relação trouxe para a configuração da cidadania brasileira. Tereza Maria Malatian

¹⁵ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, p.11.

¹⁶ OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela M. de Castro. *Estado Novo: Ideologia e Poder*.

destaca que, nesse sentido, o “coronelismo” no Brasil esteve presente e teve como configuração todo um processo peculiar.¹⁷

Ainda, segundo José Murilo de Carvalho, quando da proclamação da República em 1889, a população do Rio de Janeiro, cidade que congregava diversos segmentos sociais, assistiu a uma cena “bestializada” ao constatar que “a cidade não possuía cidadãos, visto que não conseguia transformar sua capacidade de participação comunitária em participação cívica.”¹⁸ Encontrar elementos que homogeneizassem a identidade do Brasil foi tarefa difícil pela grande diversidade e desigualdade social existente no país. Por sua vez, cabe ressaltar que foi complexo caracterizar a cidadania por conta das relações sociais, culturais e políticas e também pelas rupturas históricas, marcadas por momentos de exclusão da grande massa populacional.

O regime político republicano e seus ideais basicamente pautados em princípios de liberdade, igualdade e fraternidade não amenizou os problemas da época, aguçando ainda mais o privilégio de uma minoria nas decisões políticas, no sistema econômico e na participação social ativa. A grande desigualdade que imperava na sociedade brasileira ocasionou a negação do projeto republicano, no qual, teoricamente, o povo de maneira livre e democrática teria o direito de opinar e estabelecer as diretrizes que conduziriam o país, características próprias da cidadania efetivamente plena onde relacionam-se os direitos civis, políticos e sociais. A prática deu-se de modo totalmente distinto do que se propunha inicialmente, cabendo, portanto, aos dirigentes políticos, coronéis, donos do poder, tomar a dianteira no estabelecimento da configuração social do país.

A concepção de cidadania tão difundida nas instituições modernas, onde se postulava uma identidade hegemônica está em desuso. Nas últimas décadas do século XX, a pluralidade cultural, os movimentos sociais, a globalização, enfim, uma série de elementos que destoam a questão da identidade e cidadania como algo acabado, circunscrito pelas simbologias nacionais, favoreceram uma nova concepção da prática cidadã. A maneira tradicional de compreensão da cidadania, difundida desde a origem do termo com os povos gregos, perdeu força ante as transformações sociais decorrentes de conjunturas que visualizam a amplitude de aspectos que estabelecem as relações entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo. Portanto, nas últimas décadas do século, a questão da cidadania não se deteve apenas ao seu

¹⁷ MALATIAN, Teresa Maria. *Oliveira Lima e a construção da nacionalidade*, p. 30.

¹⁸ CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*, p. 162.

conceito inicial, abrangendo aspectos de democracia, inserção social e a construção de identidades.

Nesse contexto, a tradicional concepção de Estado-Nação, que anteriormente visava a conjunção entre segmentos distintos no intuito de se constituir a “pátria” e o “sentimento nacionalista” vem perdendo espaço de significação. Isso evidencia-se e reflete nos currículos escolares que ao longo das últimas décadas do século XX foram tomando novos contornos atribuídos as novas problemáticas inerentes ao que uma sociedade democrática reclamava, sobretudo no que diz respeito a uma maior participação de grupos culturais tidos como excluídos. A promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 é um bom exemplo dessa perspectiva. Pode-se afirmar que a questão da identidade nacional se transforma em identidade social através da cidadania e suas ramificações políticas e civis, originando, dessa forma, variadas “cidadanias”.¹⁹

As considerações apontadas anteriormente demonstram a complexidade que o conceito de cidadania abarca, isso ocorre por se caracterizar como um conceito aberto, provocando inúmeros debates que envolvem a questão da justiça, o aperfeiçoamento da área social, o combate ao racismo, a inclusão das mulheres, a extinção da violência, a globalização, a cidadania ambiental e ecológica, entre uma infinidade de outros abordagens. Exatamente por isso, no início do século XXI, avolumam-se as discussões inerentes à questão da cidadania, identidade e sua relação com a pluralidade cultural.

A luta pela redemocratização que marcou o cenário sócio-político brasileiro na década de 1980, não assistiu apenas à transição de um modelo cujas bases estavam alicerçadas em princípios políticos que cerceavam a soberania popular, mas assistiu também ao surgimento de grupos que reivindicavam uma maior participação em variados campos da vida social.²⁰ Ocorreram mudanças substanciais no plano político, sendo que um dos principais avanços deveu-se à implementação do voto direto nas eleições para dirigentes governamentais, presidenciais, e a livre criação de partidos políticos. Evidenciou-se uma maior abertura para a

¹⁹ Como ressalta Vieira, diversos autores analisaram suas realidades nacionais valendo-se desta concepção, à qual acrescentam nuances teóricas, como se vê em Richard Bendix (1964), que enfocou a ampliação da cidadania às classes trabalhadoras, por meio dos direitos de associação, educação e voto, bem como em Turner (1986) que, voltando sua atenção para a teoria do conflito considera os movimentos sociais como força dinâmica necessária ao desenvolvimento dos direitos de cidadania. VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania* p. 33- 34. [...] Somers rejeita a cidadania como status e propõe sua definição como ‘processo’ constituído por uma rede de relações e idiomas políticos que acentuam a pertença e os direitos e deveres universais em uma comunidade nacional [...] p.35; [...] Turner considera a cidadania como um conjunto de práticas políticas, econômicas, jurídicas e culturais que definem uma pessoa como membro competente da sociedade [...] p. 35.

²⁰ SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes (org.). *Sociedade e Cidadania: desafios para o século XIX*.

prática cidadã em que diferentes segmentos da população tiveram a oportunidade de organizar-se em favor de uma maior inserção nas decisões políticas do país.

No Regime Militar, por exemplo, cargos políticos como o da presidência da república e de muitos outros dirigentes governamentais eram ocupados por candidatos escolhidos à revelia da vontade popular. Mediante a abertura política a partir de 1985, a conquista do voto direto deveria ser acompanhada por avanços na área social que permitissem a cada brasileiro o pleno exercício da cidadania, calcada nas relações civis, políticas e sociais. Era um momento em que diversos movimentos clamavam por direitos básicos historicamente negados a grande parcela da população ao ponto de fazer com que fossem repensadas as bases legislativas do país na Constituição de 1988, não sem razão, denominada de *Constituição Cidadã*.

Haja vista o detalhamento dos direitos civis, políticos e sociais, como nunca havia sido feito em outras constituições brasileiras, a nova Carta Magna de 1988 incidia diretamente sobre diversos campos da administração pública, na qual estava incluso o sistema educacional, pois a cidadania deveria, a partir de então, ser compreendida por todos, principalmente por aqueles que seriam os futuros cidadãos.

Um caso específico desse contexto é a cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, unidade federativa relativamente nova, desmembrada do estado de Mato Grosso no ano de 1977.²¹ Campo Grande, detentora de um agrupamento humano diversificado, se caracteriza como pólo econômico do Estado que possui a segunda maior população indígena do país. No decorrer dos seus 110 anos de emancipação, é uma cidade que congregou distintos elementos culturais e formou um painel étnico, fruto da diversidade dos grupos sociais que moldaram sua paisagem. Essa característica rendeu-lhe, inclusive, a alcunha de *Cidade Morena* por conta da miscigenação entre seus habitantes.²²

No que se refere à divisão de Mato Grosso, entende-se que foi motivada por confrontos agrários, comerciais e intelectuais entre as partes *norte* e *sul* do Estado. As manifestações que surgiram no antigo sul-de-matogrosso fomentaram os ideais separatistas,

²¹ BITTAR, Marisa. *Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital*.

²² Na Revista do Arquivo Público Municipal de Campo Grande, a ARCA, é possível notar a construção de elementos que conferem identidade ao campo-grandense a partir de seus usos e costumes, expressos na música (polca paraguaia, vanerão, guarânia e chamamé) e na culinária (chipa, locro, tereré). No que se refere à pluralidade cultural que se estabeleceu na cidade, lê-se que “primeiro foram os mineiros, antes tinham sido os paraguaios, mas antes, muito antes, por aqui estiveram os índios, os bandeirantes e os negros. Depois vieram os japoneses, os portugueses, os italianos, os espanhóis, os árabes e , mais recentemente, a corrente migratória se intensificou com brasileiros de todos os cantos, num caldeamento étnico-comportamental, que se manifesta na cultura e na movimentação social”. ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS, p. 11.

principalmente a partir da segunda metade do século XX que culminou com a divisão do estado em 1977, cuja porção meridional passou a ser denominada de Mato Grosso do Sul.²³ Com isso, Campo Grande tornou-se a capital da nova unidade federativa por conta de sua projeção comercial e a sua ligação com grandes centros urbanos como a cidade de São Paulo.

A partir de então, foi necessária a criação de simbologias para definir a identidade campo-grandense e também sul-mato-grossense. O clima ameno, os córregos, as praças, o tereré, as feiras, enfim, foi criada uma relação de peculiaridades para caracterizar os habitantes da capital.²⁴

O perfil populacional do município permitiu-lhe protagonizar um núcleo de debates voltados para a questão da pluralidade cultural e os reflexos dessa diversidade para a prática cidadã de seus habitantes. O historiador José Carlos Ziliani, ao estudar o processo de construção das identidades de Mato Grosso do Sul, ressaltou que o município de Campo Grande se identifica amplamente por congregar elementos que tentam reproduzir símbolos definidores de uma identidade para o sul-mato-grossense, sobretudo a partir do divisionismo efetivado em 1977, onde a necessidade de se estabelecerem laços comuns entre os distintos povos passou a ser fator essencial para a consolidação do estado.

A partir da argumentação de Ziliani, compreende-se que as múltiplas culturas que desenham os logradouros, praças e avenidas da capital têm sido objeto de pesquisas acadêmicas que tentam compreender como se dá, em meio a uma grande diversidade étnico-social, a construção da cidadania e a formação de uma identidade para além dos limites territoriais de Campo Grande. Posto isso, é preciso compreender, com maior profundidade, a dimensão que os símbolos delineados na capital influenciam a construção das bases de uma identidade sul-mato-grossense.²⁵

Campo Grande concentrou em sua trajetória características culturais que a tornaram pólo hegemônico do sul do estado de Mato Grosso, mesmo antes da divisão deste. Contudo, é complexo definir uma identidade própria para o cidadão campo-grandense, pois, o município

²³ BITTAR, Marisa. *Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído (1892-1997)*. 2v. Tese (Doutorado em História) – FFLCH/USP, São Paulo, 1997.

²⁴ Os trabalhos literários possuem grande relevância no sentido de criar mecanismos de identificação para Campo Grande. Destacam-se, assim, os trabalhos de Hélio Serejo, Paulo Coelho Machado, Demosthenes Martins Generoso Ponce Filho, Virgílio Corrêa Filho, entre tantos outros memorialistas e escritores que contribuíram para a criação de uma pretensa identidade campo-grande e também sul-mato-grossense.

²⁵ ZORZATO, Osvaldo. *Alicerces da identidade sul-mato-grossense*, p. 419-435; GALETTI, Lylia da Silva Guedes. *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. USP, 2000.

possui um aparato cultural diversificado, “resultante de um fluxo migratório de várias origens” e, por conseguinte, “a sua identidade reflete um verdadeiro mosaico”.²⁶

Mato Grosso do Sul, formado a partir da congregação de diversos estratos culturais, é caracterizado por não possuir uma identidade sólida, definida. Porém, em contraposição a esses argumentos, Ziliani alerta que Mato Grosso do Sul “tem uma história e, apesar de novo, possui uma tradição de pensamento sobre ele e um conjunto de imagens que o identificam.”²⁷

Ao analisar as obras de cunho literário e memorialístico, como também as abordagens historiográficas sobre o estado de Mato Grosso do Sul, é possível observar que mesmo antes da divisão a busca por imagens que representassem a região sul já era almejada por grupos políticos hegemônicos e seus representantes. Cabe ressaltar que não obstante essas tentativas de criar mecanismos identitários produtores de um referencial comum e uma tradição cultural para o estado, houve muitos empecilhos para tal empreitada por conta das diferenças que desenharam a porção *sul* desde sua colonização, quando ainda era entreposto comercial do antigo Mato Grosso. Partindo dessa concepção, as diferenças culturais existentes no estado impedem a cristalização de uma única identidade, mesmo que haja a apropriação de símbolos que tentem elaborar uma idéia de conjunto, que tentem congregar os elementos culturais nele existentes. Há, portanto, um desencontro de identidade(s), conforme Candau:

Tratando-se das sociedades complexas em que vivemos, multiplicam-se os grupos dentro da sociedade, cada um deles com seus interesses e universos culturais. Quanto mais diversificada for a sociedade, maior pluralidade cultural a constitui, complexificando-a. a convivência entre os grupos, interesses, culturas, se estabelece através do jogo político, das correlações de força que determinam os tipos de relações num determinado contexto.²⁸

Preocupado com essa questão, Ziliani, assinala que o problema da construção da identidade sul-mato-grossense em relação ao território e aos múltiplos costumes de sua gente pode estar, dentre diversos contextos, refletida na construção da própria identidade campo-grandense. Ao seguir essa linha de raciocínio, referindo-se a atual conjuntura das cidades de Mato Grosso do Sul, o autor assevera que:

²⁶ ZILIANI, José Carlos. *Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)*. 132 f. Dissertação (Mestrado em História), p. 54.

²⁷ ZILIANI, José Carlos. *Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)*. 132 f. Dissertação (Mestrado em História), p. 15.

²⁸ CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, educação e cultura(s)*.

A maior parte delas, inclusive Campo Grande, apresenta uma fisionomia marcada pelas características do lugar. Algumas cidades, como Três Lagoas, Bataguassu, Brasilândia articulam-se com sua região do entorno e para fora com São Paulo; Mundo Novo, Amambai, Iguatemi, Eldorado articulam-se para fora com o estado do Paraná; Costa Rica, Chapadão do Sul, com Goiás e Minas Gerais. Nesses casos, ambas as cidades articulam-se muito menos com Campo Grande.²⁹

Segundo Pierre Bourdieu, o conceito de região não está limitado ao seu aspecto físico, pois as fronteiras são simbolicamente construídas. Para o autor, as fronteiras possuem caráter fluido, uma região só existe porque em algum lugar há outra região onde são estabelecidas novas simbologias. As representações acerca de determinado espaço social conduzem à construção de identidades específicas que, por sua vez, delimitam e dão sentido à fronteira. A partir das questões vinculadas a essa ideia, pode-se estabelecer que as fronteiras são caracterizadas, consoante esse estudioso da seguinte maneira:

(...) lutas de classificação, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer, e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão de mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõe ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo.³⁰

Mato Grosso do Sul teve que forjar suas relações de identidade frente ao seu oposto: o estado de Mato Grosso. Para que se criasse uma identidade para a porção *sul*, era preciso que se estabelecessem diferenças em relação ao *norte*, uma vez que através dos sistemas simbólicos é possível designar significados resultantes de um conjunto de representações, principalmente se a representação “compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas”.³¹

²⁹ ZILIANI, José Carlos. *Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)*. 132 f. Dissertação (Mestrado em História), p. 55.

³⁰ BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: *O poder simbólico*, p. 113. Partindo da discussão proposta por Bourdieu, é possível compreender a relação de contrastes entre as porções *sul* e *norte* do antigo Mato Grosso e os grupos sociais formados através dessas diferenças, posto que “as lutas de representação explicitam as identidades sociais e os meios pelos quais um grupo impõe ou tenta expor sua concepção de mundo, seus valores, conforme o *habitus* social, compreendido este enquanto comportamentos adquiridos pelos grupos sociais em seus espaços de relações objetivas, como uma totalidade de acomodações permanentes que determinam ações específicas, de modo que os personagens atuam, em sociedade, conforme normas e códigos internalizados e, por esta maneira, aceitos como naturais”. BIAVASCHI, Márcio Alex Cordeiro. A árvore e a floresta: Uma contribuição metodológica de Pierre Bourdieu acerca da História Regional, p. 137.

³¹ SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, p. 17.

O que foi dito anteriormente é confirmado por Paulo Roberto Cimó Queiroz. Segundo esse autor, o esboço de uma identidade sul-mato-grossense surgiu para contrapor-se à identidade “oficial” mato-grossense.³² Contudo, é interessante notar como se estabeleceu essa identidade “oficial”. Lylia Galetti afirma que o desempenho de criação das identidades mato-grossenses partiu da ação de intelectuais cuiabanos com a criação do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHG-MT), em 1919. Aos moldes do IHGB, pode-se inferir que a fundação do IHG-MT surgiu com o intento de designar símbolos que alicerçassem a construção de uma identidade mato-grossense.³³ Diante desse quadro, a elite letrada de Cuiabá buscou sedimentar bases que propusessem símbolos e emblemas (como os hinos, as bandeiras e os brasões) destinados a representar a essência do povo.³⁴ Os intelectuais, denominados homens das letras, buscaram definir a “cuiabanidade” como denominador comum das culturas que estabeleciam o tecido social da cidade.³⁵

Os sócios do Instituto Histórico de Mato Grosso (IHMT) preocupavam-se em registrar e descrever episódios, lugares e personagens considerados importantes no cenário político estadual, para engrandecer a terra mato-grossense. Construíram uma memória própria em reação ao estigma da barbárie; desse modo criavam e divulgavam uma identidade mato-grossense.³⁶

No que cabe à importância que os letrados cuiabanos tiveram nesse processo, aponta-se que:

São múltiplas manifestações culturais, realizadas pelos intelectuais sócios dessas entidades, nesse período, que tecem diferenciados argumentos em favor da capital de Mato Grosso, sempre enaltecendo a lendária Cuiabá; dessa maneira, produzem-se textos em prosa, poema, histórias, contos, músicas, teatro, entre outras realizações literárias e artísticas, sempre exaltando a terra natal. São divulgadas em jornais, livros e principalmente nas revistas, tanto do Instituto Histórico de Mato Grosso (IHMT) como do Centro Mato-Grossense de Letras (CML).³⁷

³² QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo. *Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: Divisionismo e identidades* (um breve ensaio), p. 160.

³³ GALETTI, Lylia da S. Guedes. *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. 2000. Tese (Doutorado em História) FFLCH/USP. São Paulo.

³⁴ Sobre detalhes acerca desse contexto ver: MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *Literatura e Poder em Mato Grosso*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2002. (Coleção Centro-Oeste de Estudos e Pesquisas).

³⁵ Dentre os trabalhos que objetivaram historicizar o legado dos intelectuais mato-grossenses do IHG-MT, pode-se destacar o da historiadora Gilmara Yoshihara Franco, *A construção da identidade mato-grossense na escrita de Virgílio Corrêa Filho (1920-1940)*. Dissertação (Mestrado em História), UFGD: 2007.

³⁶ AMARILHA, Carlos Magno Mieres. *Os intelectuais e o poder: História, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em História), p. 33.

³⁷ AMARILHA, Carlos Magno Mieres. *Os intelectuais e o poder: História, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em História), p. 38.

As obras literárias que elucidaram os modos de vida dos desbravadores da região ao criar heróis para representar uma tradição cultural, e que designaram histórias folclóricas para sua gente através de simbologias que ilustrassem o jeito cuiabano/matogossense de ser, demonstram que as disputas territoriais entre o *norte* e o *sul* não se deram apenas por meio da força das armas, mas, sobretudo, pela ação das letras.

Nesse contexto, constitui um tema importante o *divisionismo sulista*. A historiografia registra, já em fins do século XIX, o aparecimento de “movimentos rebeldes dos *coronéis* sulistas”, constituindo um “embrião” de divisionismo, ou “separatismo” em relação ao domínio das oligarquias “cuiabanas”, ou “nortistas”, que desde a época colonial enfeixavam em suas mãos o poder político regional. (...) O que parece claro é que, durante pelo menos as quatro primeiras décadas do século XX, as aspirações divisionistas de setores da sociedade sulista apareceram aos dirigentes mato-grossenses – isto é, os “nortistas”, “cuiabanos” – como uma importante fonte de dores de cabeça.³⁸ (grifo do autor)

A ânsia de definir uma identidade para o *sul* fica nítida quando se observa que um ano após o divisionismo foi criado o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHG-MS). Nesse instituto, fundado em 1978, os intelectuais sul-mato-grossenses produziram obras destinadas a contemplar os aspectos econômicos e culturais do novo estado:

O papel do IHG-MS em construir uma historiografia para o estado de MS significa a própria fundação de uma história regional; portanto, divulga um passado glorioso e um futuro promissor, em que legitima a constituição do estado, reconhecendo-o e engrandecendo-o perante os outros estados da federação. Cabe ao IHG-MS imortalizar os feitos memoráveis de seus grandes homens, coletar e publicar fatos e acontecimentos relevantes; nesse sentido, compete ao IHG-MS estimular os estudos históricos de Mato Grosso do Sul e manter relações com seus congêneres nacionais e internacionais.³⁹

José Carlos Ziliani aponta que a tentativa de criação de um alicerce identitário para Mato Grosso do Sul através dos trabalhos de intelectuais do IHG-MS e a importância exercida pela cidade de Campo Grande nesse contexto, são elementos importantes para que se compreenda a necessidade de criação de laços sólidos de identidade para legitimar a emancipação do estado e promover uma relação entre as diversas culturas existentes, ou até

³⁸ QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo. *Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: Divisionismo e identidades* (um breve ensaio), p.155.

³⁹ AMARILHA, Carlos Magno Mieres. *Os intelectuais e o poder: História, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em História), p. 208-209.

mesmo no sentido de enaltecer essa diversidade como uma característica peculiar.⁴⁰ Através desse processo, cabe notar que Campo Grande ocupa lugar de espaço hegemônico na construção das identidades sul-mato-grossenses, porque passou a investir na produção local com a fundação de centros culturais destinados para esse fim específico como, por exemplo, a *Academia Sul-Matogrossense de Letras*.⁴¹

A história divulgada sobre o estado de Mato Grosso do Sul, segundo os sócios do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHG-MS) e da Academia Sul-Matogrossense de Letras (ASL), é construída com dificuldades (de um modo geral, os governos e prefeituras não investem em literatura); mesmo assim, os homens de letras conseguem organizar e publicar uma história do passado glorioso do estado de MS.⁴²

Feitas essas considerações, é pertinente visualizar a percepção que os moradores da cidade de Campo Grande possuem acerca da identidade sul-mato-grossense para além das letras, isto é, analisar como as pessoas comuns pertencentes ao cotidiano assimilam ou até mesmo formulam sua maneira de identificar-se como Estado. Dessa forma, contemplar um espaço de debates em que vários cidadãos, dentre eles professores, apontem caminhos de construção identitária para os agentes sociais formadores do cenário urbano é de extrema importância para compreender como a questão da identidade é tratada fora dos centros intelectuais e órgãos destinados a desenvolver a cultura regional.

A partir das expressões sociais e históricas dos diferentes grupos que habitam Campo Grande, é possível desvencilhar aspectos inerentes ao que se designa como cidadão “campo-grandense”, com suas perspectivas próprias, seus sonhos, suas maneiras de se relacionar e entender a sociedade em que vivem.

Historicizar esses traços é importante na medida em que colabora para apreender a concepção de cidadania formulada e praticada em Campo Grande. Respalda também como o conceito de identidade é percebido e difundido pelos cidadãos e como a categoria cultura é

⁴⁰ É válido destacar um importante fator que contribuiu para os ideais separatistas. Trata-se da Liga Sul-Mato-Grossense, constituída principalmente por grandes proprietários rurais conforme pondera José Carlos Ziliani. ZILIANI, José Carlos. *Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)*. 132 f. Dissertação (Mestrado em História), p. 44.

⁴¹ ZILIANI, José Carlos. *Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)*. 132 f. Dissertação (Mestrado em História), p. 54.

⁴² AMARILHA, Carlos Magno Mieres. *Os intelectuais e o poder: História, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em História), p. 186.

dinamizada na representação simbólica de diferentes camadas sociais.⁴³ A partir da diversidade que a *Cidade Morena* contempla em sua formação étnica, o professor Paulo Eduardo Cabral se reporta aos aspectos da *pluralidade cultural* e enaltece o conjunto de culturas que fixaram raízes em Campo Grande:

Esta é, grosso modo, a situação de Campo Grande, com as inúmeras matrizes que a integram: indígenas; negras; européias; árabes; nipônicas; latino-americanas; brasileiras de diferentes matizes, dos sulinos aos nordestinos, passando pelos mineiros e paulistas, tão presentes nos hábitos do dia-a-dia por fluminenses, capixabas, mato-grossenses e nortistas, bem como os naturais de outras partes de Mato Grosso do Sul. Somos um caleidoscópio multicolorido, capaz de absorver sempre novos elementos e de recompor as imagens formadas a cada movimento, tendo por constante a nossa morena beleza.⁴⁴

Paulo Eduardo Cabral e José Carlos Ziliane concordam que a principal característica identitária difundida por Campo Grande está intimamente relacionada com a pluralidade cultural. Ziliane utiliza a expressão “mosaico” para referir-se à diversidade e Cabral, por sua vez, menciona “caleidoscópio multicolorido” para designar os traços que caracterizam o espaço urbano campo-grandense. O entrelaçamento cultural evidente nas ruas de Campo Grande resulta num acúmulo de expressões identitárias que provocam grande impacto de natureza social, pois, a troca de informações entre as diferentes concepções de mundo acarreta uma universalização de costumes e ao mesmo tempo evoca a necessidade de que esses espaços e símbolos identitários sejam difundidos.

Em função da *pluralidade cultural*, o “mosaico” de elementos sociais depositados na sociedade carregam frequentes debates acerca da identidade campo-grandense que, por sua vez, é discutida no seio de órgãos governamentais, organizações públicas, e por meio de variadas instituições que visam democratizar o espaço para a concretização da cidadania campo-grandense e a troca de elementos culturais que moldam a identidade local. Nas palavras do professor Joaquim Sérgio Borgato é possível perceber que a cultura da globalização muitas vezes atropela as tentativas de tornar hegemônicos os aspectos culturais regionais:

De geração em geração chegamos a jovens que têm à sua disposição muitas maneiras de se expressar, às vezes se recusando a aceitar características muito peculiares de sua cultura herdada. E nessa dicotomia do velho e do novo, vai se construindo um cidadão global e local: participando, simultaneamente e

⁴³ Nessa perspectiva é importante reportar-se ao conjunto de memórias e depoimentos escrito pela autora Maria da Glória Sá Rosa, “*Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce*”.

⁴⁴ CABRAL, Paulo Eduardo. O individual e o coletivo na composição da identidade. *ARCA*, p. 16.

conflitadamente, as ampliações globalizantes e das restrições localizadoras. Podemos verificar a predileção desta nova geração por um estilo de vida metropolitano mais próximo do “american way of life”, por meio das vestimentas, da diversão em discos com músicas frenéticas, do culto ao corpo perfeito, do passeio e compras no *shopping* e atração por filmes norte-americanos.⁴⁵

Diante do que foi exposto, destaca-se, portanto, o impacto que a globalização exerce nos diferentes estratos sociais, principalmente na população jovem campo-grandense que, amparada pelos princípios do consumo, faz com que as identidades sejam (re)elaboradas fazendo com que se constituam laços identitários externos ligados a uma cultura padronizadamente internacional. Neste ponto, o conceito de cidadania se desdobra de seu matiz homogeneizador, precursor de uma determinada cultura ou espaço, para abraçar redes de relações cada vez mais amplas. Nas palavras de Canclini, portanto, “deixa-se de ser cidadão para virar consumidor”.⁴⁶

Na perspectiva deste trabalho compreende-se que, ao se tratar do campo educacional e seu legado para os novos moldes em que a sociedade se encontra, é de fundamental importância percorrer os caminhos que conduzem a elaboração das características do cidadão e das raízes identitárias de Campo-Grande. A partir disso, nada melhor do que resgatar essas percepções a partir de olhares de profissionais ligados à educação, principalmente, os professores atuantes no bojo da sociedade campo-grandense. Isso denota um cenário detalhado de experiências sociais e históricas que dá visibilidade à nova conjuntura democrática de ensino baseando-se no que é fundamentado pelas leis federais como as diretrizes curriculares voltadas para a questão da cidadania que, conseqüentemente, refletem na concepção da identidade sul-mato-grossense.

Este trabalho tem por objetivo central analisar a compreensão do conceito de cidadania a partir do ensino de História nas escolas públicas municipais de Campo Grande. Almeja-se explorar a maneira que as matrizes curriculares do ensino fundamental apreendem e buscam exercer a cidadania no seu cotidiano, calcados principalmente nos conteúdos relativos à disciplina de História.

A cidadania caracteriza-se em apresentar várias dimensões que abarcam essencialmente os aspectos civis, políticos e sociais. Para muitos estudiosos, sobretudo para José Murilo de Carvalho, a cidadania brasileira teve suas particularidades em seu processo de construção. Muito embora ela seja assegurada a toda sociedade, seus princípios e valores são

⁴⁵ BORGATO, Joaquim Sérgio. O jovem campo-grandense entre a tradição e a modernidade. *ARCA*, p. 46.

⁴⁶ CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos*, p. 62.

desconhecidos ou até inatingíveis para grande parcela da população brasileira. A educação, essencial para difundir o conceito de cidadania, esbarra em problemas de dimensões maiores, como por exemplo, a acessibilidade a determinados recursos e direitos tidos como privilégio para algumas camadas sociais em detrimento de outras.

Mesmo com a Constituição Cidadã promulgada em 1988, a cidadania vem assumindo formas que dificultam a expectativa de plenitude da democracia tanto em termos civis quanto políticos, impedindo a inserção social de determinados grupos que se vêm distantes das decisões públicas, gerando assim uma idéia de incompletude mediante a sociedade pretensamente democrática. Dessa maneira, a cultura de consumo perpassa todos os segmentos sociais, deixando assim sua marca distintiva entre um segmento social e outro. A partir dessas discussões, levantou-se a seguinte hipótese: os alunos reconhecem que o exercício da cidadania no Brasil não depende apenas do conhecimento das leis e, portanto dos direitos civis, políticos e sociais, mas sim de uma mudança nas formas de agir e pensar da sociedade de Campo Grande (e, por extensão, da sociedade brasileira), que reduzem o exercício da cidadania à condição cultural e material do indivíduo. A partir dessa problemática central foram delimitados três capítulos:

Capítulo 1 – *Campo Grande: a questão da cidadania e a construção dos currículos escolares a partir da década de 1990*: Discutir a construção da cidadania e seus desdobramentos históricos, atentando em especial para o processo de construção da cidadania brasileira e as particularidades das bases curriculares campo-grandenses. Verificar como o tema cidadania tem sido difundido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, pautando-se em documentos publicados a partir da década de 1990.

Capítulo 2 – *O ensino de História e as propostas curriculares em uma escola pública de Campo Grande*: Analisar como ocorre a adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) para a realidade das escolas pesquisadas. Objetiva-se traçar elementos que permitam uma análise da recepção do PCNs de forma abrangente, desde a publicação do material pelo Governo Federal passando pela Secretaria de Educação e seus agentes, chegando ao professor de História e ao aluno. Constatar, por meio de depoimentos orais, como os professores de História apreendem o conceito de cidadania com os alunos do ensino fundamental; observar como os alunos entendem o conceito de cidadania e exercem-na no seu cotidiano e, conseqüentemente, na formação de sua prática cidadã.

Capítulo 3 – *Entre o giz e a prática cidadã: o ensino de História como aporte para a inserção social dos alunos*: Contrastar a realidade de trabalho de alguns professores, salientar as possíveis diferenças obtidas entre eles, sistematizar os resultados produzidos com o

processo de construção da cidadania e suas peculiaridades; e como esta vem sendo apreendida pela comunidade escolar campo-grandense frente à sua diversidade social. Nesse capítulo serão apresentadas entrevistas com professores de História, com depoimentos acerca da alteridade, multiculturalidade e questões que envolvem o conceito de cidadania.

CAPÍTULO I

CAMPO GRANDE: A QUESTÃO DA CIDADANIA E A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Como uma típica cidade brasileira, a diversidade étnico-cultural de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, é marcada pela presença de pessoas oriundas de diversos estados brasileiros, de outras nações sul-americanas e também por aqueles que deixaram seus países em diferentes continentes, optando por constituírem suas vidas na *Cidade Morena*.⁴⁷ Uma cidade cosmopolita, composta por negros, indígenas, japoneses, gaúchos, nordestinos, entre outros, que traduz problemas comuns aos agrupamentos humanos que são formados por meio de distintas tradições culturais.

Por essas características, a cidade de Campo Grande torna-se um local privilegiado para o estudo sobre o exercício da cidadania, a inclusão social e a alteridade, pois as diferentes constituições étnicas e, por conseguinte, diferentes culturas, estão cotidianamente relacionando-se nas igrejas, nos clubes, nas praças, nas feiras, nos comércios, entre outros locais. Nesse contexto, as instituições educacionais apresentam relações culturais distintas que desafiam o convívio harmonioso até mesmo das crianças, uma vez que é na escola que vão se encontrar adolescentes negro(a)s, índio(a)s, japonês(a)s, paraguaio(a)s, entre tantas outras expressões culturais diferentes entre si.⁴⁸

A diversidade étnica e cultural de Campo Grande coloca em evidência um problema recorrente na história do Brasil e na historiografia brasileira: construir uma *identidade* para o país que efetivamente contribuísse para o projeto de constituição da nacionalidade e, por conseguinte, na formação da cidadania. No Brasil essa questão esteve presente desde os tempos coloniais, pois, o modelo de colonização brasileira resultou em influências culturais européias, indígenas e africanas, culturas distintas que uma vez agrupadas necessitavam

⁴⁷ Campo Grande recebeu a alcunha de *Cidade Morena* essencialmente por dois aspectos: a) pela grande diversidade de povos que a cidade congrega; e b) pela cor da terra que tingem as ruas da cidade nos dias de vento forte.

⁴⁸ Conforme estimativas do censo de 1998, a maior concentração populacional “autodeclarada” indígena Amazonas com 78.701 indivíduos. Em segundo plano está o Mato Grosso do Sul com 38.392, e depois o Mato Grosso com 18.186. Dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil* de 1998, Rio de Janeiro, IBGE, v. 143-1-152, 1999.

identificar-se em torno de elementos comuns que formassem uma pretensa identidade – questão considerada essencial para a construção de um projeto nacional.

Desde a colonização, a busca pela formação de uma identidade brasileira passou pela tentativa de criar elementos, inclusive históricos, que fossem capazes de estabelecer uma unidade em meio a profusão de diferentes culturas.⁴⁹ Segundo Laraia, “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado (...) que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas geração que o antecederam”.⁵⁰

Passados cinco séculos, muitas dessas questões que envolvem a multiculturalidade ainda não foram resolvidas e continuam a ocupar a agenda de discussões, mormente, na primeira década do século XXI, sobretudo, no campo da Educação, que envolve problemas relacionados à construção da cidadania a partir das propostas curriculares vigentes após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

1.1) O processo de formação dos currículos escolares em Campo Grande no contexto da redemocratização do país

O Regime Militar que vigorou de 1964 a 1985, promoveu grandes alterações curriculares no ensino. Conforme salienta Thaís Nívia de Lima e Fonseca, nesse período a grande intenção estabelecida pelo ensino era defender uma “espontânea colaboração de todos”, onde uma pretensa harmonia da sociedade faria com que o sistema fosse aceito como natural sem a necessidade de mudanças, fato que pode ser exemplificado com a fusão das disciplinas de História e Geografia.⁵¹

Em Campo Grande não foi diferente, pois nesse período, o ingresso nos cursos profissionalizantes por integrantes de vários segmentos sociais, deu-se em maior escala. Uma das alternativas para essa questão foi ampliar a rede de ensino, tanto a estadual como a municipal, considerando que as instituições particulares já possuíam um público específico.

Pode-se dizer que, para a educação brasileira, as medidas do regime militar são um divisor de águas. Uma rede escolar distinta daquela que existia até então começou a ser montada, especialmente após 1971, com a edição da Lei 5.692. De fato, a

⁴⁹ Cuche compreende que na construção cultural “o que vem primeiro é a cultura do grupo, a cultura local, a cultura que liga os indivíduos em interação imediata uns com os outros, e não a cultura global de coletividade mais ampla.” CUCHE, Denys, *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*, p. 107.

⁵⁰ LARAIA, Roque de Barros, *Cultura: um conceito antropológico*, p. 46.

⁵¹ FONSECA, Thaís Livia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 57.

reforma empreendida pelo regime autoritário deu nova feição ao ensino. O traço principal, que implicou outras mudanças, foi a duplicação da obrigatoriedade do ensino público de quatro para oito anos. Isso foi feito com a junção dos quatro anos que constituíam o ginásio ao antigo primário, transformando-os nos oito anos do ensino fundamental obrigatório, ainda hoje o único grau garantido pela Constituição brasileira.⁵²

Além das mudanças no campo educacional ocasionadas pelas novas regras governamentais, o estado de Mato Grosso foi dividido em 1977 e Campo Grande tornou-se a capital do estado de Mato Grosso do Sul. A cidade viveria uma grande explosão demográfica, pois a concentração do poder estadual no município tornou-se um atrativo econômico aos que se interessavam pelas novas vagas de emprego público e que também vislumbravam as novas oportunidades abertas na área comercial naquela cidade que deixava para trás a alcunha de “interiorana” para tornar-se a capital de uma unidade federativa. Essas mudanças tiveram amplos reflexos na educação, pois o número de alunos aumentou de forma significativa.

As mudanças implementadas no sistema de ensino trouxeram além de novos conteúdos e disciplinas a serem ministradas na escola, um aumento da permanência do aluno no âmbito escolar. O ensino, a partir de então, deveria estar em consonância com os princípios do Estado e da nova configuração política vigente no país desde a metade da década de 1960. O regime ditatorial ratificava a necessidade de alterações no sistema educacional na intenção de estabelecer novos horizontes para o desenvolvimento do país a partir do novo governo e seus ideais. A educação rígida e vigiada era considerada um elemento principal para a propagação desses ideais.

Políticas educacionais ditadas pelo Estado repressor incidiam diretamente no cotidiano escolar dos municípios do Brasil. Se por um lado, a lógica da suspeição e a figura do *informante* que contribuía com os órgãos de repressão do Estado⁵³, criavam uma situação muito delicada aos professores, estivessem eles lecionando na capital federal ou em qualquer município do país, por outro lado, é certo que as proibições impostas pelo Estado, não cerceavam a criatividade dos agentes que deveriam ser controlados. Essa complexa construção cotidiana do ensino nas escolas, nos remete ao que Michel de Certeau denominou de *invenção do cotidiano*,⁵⁴ pois resistências cotidianas driblavam o poder da repressão que era incapaz de controlar a inteligência inventiva dos docentes. É o que mostra o depoimento

⁵² BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amálio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p.183.

⁵³ MAGALHÃES, M.D.d.e.B. *A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil*, p. 203-220.

⁵⁴ DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*.

da professora de história, A. D. A., aposentada, em exercício na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande ao se reportar sobre como a questão das identidades era tratada no currículo escolar da década de 1970:

Mas imagina a nossa ansiedade de não contar aos alunos a verdade. “Não pode falar Nilde, não pode!” Pra você ver como que era a coisa, quer dizer, tinha que ser só o que eles queriam. Eu entrava nessa parte (identidades) porque eu achava que tinha que falar a verdade acima de tudo. (...) Quando eu contava para os meus alunos tudo eles ficavam (...) “Não Nilde não fala isso!” Se o aluno não tiver aquela visão de que tudo vai evoluindo com o tempo, ele não fica um cidadão perfeito, porque ele discrimina os outros, ele não respeita.⁵⁵

No trecho acima, a professora nos conta como era trabalhar a questão da identidade com os alunos, pois o tema era delicado e muitas coisas deveriam ser suprimidas, como por exemplo, as atrocidades cometidas contra os negros e a discriminação frente aos alunos índios. A professora narra que quando ela tentava abordar em suas aulas de História os aspectos referentes à realidade social que se estabelecia, era impedida pela administração da escola em que trabalhava e até mesmo pelas próprias colegas de trabalho. Ela deveria contemplar as questões que estavam no currículo e não adentrar aspectos como a questão identitária, o que poderia causar um contraste entre sua prática docente e as bases curriculares que assentavam os princípios educacionais do momento. No entanto, convicta da necessidade de dar uma formação adequada aos alunos, inventava formas de trabalhar com temas considerados subversivos, como por exemplo, a inserção indígena na escola.

Nessa época outras disciplinas haviam sido estabelecidas em detrimento da História e da Geografia. Disciplinas como OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica) eram condizentes aos interesses do Estado, uma vez que era necessário exaltar os heróis da pátria e dar invisibilidade às contradições sociais. A partir daí, compreende-se a ansiedade expressa no depoimento da professora A. D. A. que primava por “contar a verdade aos seus alunos” indo além dos objetivos propostos pelo ensino da época que, como aponta Selva Guimarães Fonseca, eram essencialmente pautados no enaltecimento da pátria.⁵⁶

No entanto, como salientam a professora Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior, em Campo Grande, na década de 1970, professores recém-formados organizaram um dos principais grupos de oposição ao regime, vejamos:

⁵⁵ Entrevista concedida em 16/04/2010, na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

⁵⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*, p. 27.

Muitos dos estudantes ligados àquele movimento ingressaram na carreira docente no início dos anos 80, lecionando em escolas públicas e particulares da capital. Ao mesmo tempo, um grupo de professores da rede pública estadual, liderado pela professora Onilda Ouríveis, já se mobilizava para dar novos rumos à Associação Campo-grandense de professores (ACP), condizentes com a tendência de democratização vivida à época.⁵⁷

As lutas empreendidas por esse grupo resultaram em muitos avanços como, por exemplo, a democratização da gestão escolar na rede estadual – uma antiga demanda da categoria docente – e a realização de eleições para diretores. Em 1983, ocorreram os primeiros pleitos para diretoria em algumas escolas de Campo Grande, experiência pioneira que, no início da década de 1990, como se pode observar em matéria do jornal *O Correio do Estado*, coroava a vitória dos professores em anos de luta contra os órgãos centrais do governo.⁵⁸

A partir das eleições ocorridas nas escolas estaduais, o setor municipal e o setor privado também aderiram ao sistema de eleições que surgiu na esteira da abertura política do país a partir da década de 1980, conforme Bittar:

(...) especialmente no período de luta contra a ditadura militar, vários episódios ocorreram, tendo à frente o movimento estudantil secundarista, organizado em torno da União Campo-Grandense de Estudantes (UCE) e da Associação Campo-Grandense de Professores (ACP), entre outras entidades educacionais. No começo do novo milênio a luta não é diferente; artigo intitulado: “Moradores pedem creche e escola” indica a consciência cidadã da população em torno de um direito básico e inalienável.⁵⁹

Diante do exposto, nota-se que a partir da década de 1960, mesmo durante a ditadura militar houve organizações estudantis e de professores que se opuseram ao sistema ditatorial na medida em que debatiam as circunstâncias anti-democráticas do ensino em prol da liberdade de expressão e opinião.

Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul em fins da década de 1970, o contexto da reabertura política em meados da década de 1980 e as transformações que ocorreram na sociedade quanto aos direitos humanos – com o surgimento de grupos culturais que reivindicaram espaço de cidadania – fizeram com que o sistema educacional de Campo Grande passasse por reformulações.⁶⁰ No desenrolar do processo de redemocratização houve

⁵⁷ BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p.184-185.

⁵⁸ Eleição na Escola desperta interesse. *Correio do Estado*, Campo Grande, 29 de abril de 1991.

⁵⁹ BITTAR, Mariluce. O campo-grandense e o direito à educação. *ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS*, p.44.

⁶⁰ O desmembramento da porção sul do Mato Grosso resultou da pressão que os ideais divisionistas exerciam desde o início do século XX, devido ao desenvolvimento que o lado meridional apresentava em relação ao norte.

uma atenção especial para a qualificação dos profissionais da educação conforme aponta a professora Mariluce Bittar:

(...) a Rede Municipal de Ensino (REME), afirmava que “a prioridade da SEMED é capacitar seus profissionais para garantir alfabetização a todos os alunos que vão concluir a 1ª série do ensino fundamental” (...) pois não basta investir em prédios bem equipados, em recursos de tecnologia, em aquisição de livros, se os professores não estão qualificados e usufruindo boas condições de trabalho. O processo ensino-aprendizagem só pode ser completo se todas essas exigências são atendidas; para tanto esse processo necessita da participação efetiva da sociedade civil, que pode construir, junto como poder público, a educação desejada.⁶¹

Ainda nas palavras da professora Mariluce Bittar, amparada nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, afirma que:

Campo Grande já demonstrou maturidade na defesa do direito à educação, assegurado na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ambas fundamentadas nos princípios basilares da solidariedade humana, da igualdade de condições de acesso e permanência da criança na escola. A população campo-grandense sabe que este é um desafio pois a educação é um bem público e deve atender os interesses comuns, da coletividade.⁶²

Para que possamos entender como se deu o processo de construção dos currículos escolares em Campo Grande, é necessário que acompanhemos a trajetória da Rede Municipal de Educação, pois a formulação das bases curriculares do município ocorreu de acordo com as necessidades políticas e as novas demandas sociais surgidas a partir da década de 1980, principalmente com o processo de redemocratização do país.

Apresentado o contexto em que fora pensado a reestruturação curricular do ensino em Campo Grande, analisaremos a organização interna da Secretaria Municipal de Educação desse município. A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED/CG) possui em seus arquivos um rico material para a análise do desenvolvimento da REME, dentre eles, destaca-se um interessante relatório dos documentos que nortearam as ações da SEMED/CG desde fins da década de 1980. O relatório foi organizado pela professora Magali Luzio Ferreira, graduada em História e integrante do corpo de técnicos da SEMED/CG desde meados da década de 1980.

No relatório intitulado *História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande/MS*, a professora Magali Luzio Ferreira

⁶¹ BITTAR, Mariluce. O campo-grandense e o direito à educação. *ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS*, p. 44.

⁶² BITTAR, Mariluce. . O campo-grandense e o direito à educação. *ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS*, p. 44.

ênfatiza que a aprendizagem é fruto de um processo que se desenvolve a partir da configuração das instituições que dela se habilitam. Desse modo, considera ser de extrema importância configurar “formas de aprendizagem apresentadas no decorrer da História, que sirvam como embasamento para explicar as origens dos documentos norteadores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS”.⁶³ Disso depreende-se que a educação como fruto de um processo estritamente ligado às conjunturas políticas e sociais que demandam novas inserções pedagógicas nos currículos escolares.

Essa professora realizou, ainda, uma análise dos conceitos que definiram o ensino de História no passado, ressaltando as peculiaridades e dimensionamentos dos textos curriculares nesse processo. O ensino de História era esboçado por meio de reflexões que enalteciam fatos e heróis do passado, sem realçar as iniciativas populares na construção dos desdobramentos históricos. Nesse contexto, percebem-se, sobretudo, as relações elitistas que permeavam o ensino de Campo Grande desde a construção das primeiras escolas elementares. Paulatinamente, modificações curriculares foram surgindo como a inserção de conteúdos que possibilitassem situar o aluno diante das permanências e rupturas de seu tempo, a começar pela história do seu bairro, da sua cidade do seu estado, e assim sucessivamente.

A professora ênfatiza a importância de inserir nos currículos a história local, pois:

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.⁶⁴

A década de 1990 constituiu-se como um cenário de inúmeros debates sobre as políticas educacionais. A tônica dos debates foi, essencialmente, decidir os rumos da educação a partir das transformações sociais que vinham ocorrendo e a necessidade de se ênfatizar aspectos relacionados à questão da democracia. Nesse sentido, a professora Magali Ferreira afirmou que “a presente lei, que ampara a ação educacional, nos dias atuais, busca

⁶³ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

⁶⁴ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

uma educação de qualidade e proporciona ao cidadão brasileiro o aporte básico para viver o exercício da cidadania.”⁶⁵

Nos últimos anos do século XX, as bases do ensino-aprendizagem da REME foram conduzidos por diretrizes direcionadas ao ensino humanístico, ressaltando o papel das diferentes culturas e a participação insubstituível de cada uma delas na sociedade, apontando a importância da pluralidade cultural para a construção da *Cidade Morena*. Porém, como elucidada a professora Magali, em fins da década de 1980, a realidade vivenciada pelos discentes que frequentavam o ensino público municipal estava relativamente distante das propostas empregadas pela Secretaria. Assim, foi necessário estipular diretrizes em que se enquadrassem conceitos relativos ao cotidiano dos alunos, visando uma melhoria do ensino.

Para tanto, em 1992, foi publicado um documento denominado *Alternativa Curricular*, que visava contribuir com os professores que tinham dificuldades de adequarem-se às propostas curriculares vigentes. As orientações didáticas que focalizassem o contexto específico do aluno, seu cotidiano, seu meio familiar, social e cultural seriam de extrema importância para despertar o sentimento de participação social ativa, impelindo o aluno ao exercício da cidadania. Isso pode ser observado na seguinte passagem do documento extraído dos arquivos da SEMED/CG:

(...) em 1970 a *REME* passa a coordenar as ações educativas. Esta década é marcada pela implantação da Supervisão (Orientação Pedagógica) que culminou com sua rejeição pelos professores. Mesmo assim, as posturas pedagógicas começaram a modificar-se, pois as idéias da *escolanova* passam a permear o ambiente educacional (...) 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.⁶⁶

O trabalho pedagógico passou a concentrar-se em novas bases curriculares com o intuito de definir parâmetros de ensino amparados na nova conjuntura política que se estabelecera com o período de redemocratização. Nesse ponto, o ensino de História visava compreender fatos do passado que pudessem ser articulados com princípios calcados na concepção de democracia, retratando participação mais acentuada de grupos populares na construção do processo histórico. O papel do professor passaria a ser direcionado em estudos

⁶⁵ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

⁶⁶ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

voltados para a construção da convivência social, dimensionando características da comunidade e da região.

A partir dos princípios democráticos foram inseridos novos elementos, detalhados nas diretrizes curriculares do país e que deveriam ser adequados às localidades conforme suas particularidades. Para adaptar-se a realidade que visava amplamente a qualidade do ensino, foi proposto o seguinte:

Em 80/90 a elaboração do Plano Setorial de Educação [que] indicava à Secretaria uma tomada de posição e construção de alternativas curriculares com o objetivo de iniciar uma caminhada pedagógica em busca de uma política educacional orientada para a qualidade do ensino, tendo em vista o homem para o século XXI.⁶⁷

Para que isso ocorresse, seria necessário, primeiramente, um currículo homogêneo para a educação, haja vista, que de acordo com a professora Magali a REME, antes da década de 1990, não possuía uma proposta pedagógica própria. A professora destaca que no início dessa década, havia 55 escolas situadas na cidade e 31 escolas situadas na área rural e cada uma delas seguia um currículo próprio.

Com o intuito de resolver esse problema foi criado o *Laboratório de Currículo*, departamento da secretaria que congregava professores de diversas áreas do conhecimento na tentativa de promover debates sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas escolas.⁶⁸ A proposta fundamental do *Laboratório de Currículo* era justamente estabelecer parâmetros que criassem um vínculo curricular entre as muitas escolas da rede. Essa ação pedagógica deu início à construção das *Alternativas Curriculares*, documentos que foram publicados em 1992. Nos dizeres da professora Magali, a alternativa se enquadrava numa “proposta de trabalho voltada para a teoria do conhecimento, numa visão interacionista”.

Baseando-se nas mudanças que vinham ocorrendo no campo educacional, as *Alternativas Curriculares* surgiram com o objetivo de empreender uma nova característica para o sistema educacional campo-grandense e proporcionar aos professores meios de lidar com os novos conteúdos propostos desde o limiar da década de 1990.

⁶⁷ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

⁶⁸ A professora Magali salienta que na época da publicação das *Alternativas Curriculares*, através da implementação do *Laboratório de Currículo*, os professores se reuniam para debater suas práticas pedagógicas. Eram profissionais de distintas instituições escolares que, no momento da troca de conhecimento e informações, percebiam a discrepância existente entre a aplicabilidade conteudística das escolas da região. Com isso, o Laboratório se configurou como ponto de encontro entre profissionais que puderam debater e estipular uma tomada de diretrizes específicas que norteariam, enfim, o ensino em Campo Grande.

Dessa forma, a *Alternativa Curricular* adentra o contexto escolar com os seguintes objetivos: a) discutir uma política educacional orientada para a qualidade do ensino, passando pela qualificação do profissional; b) promover uma permanente reflexão da prática pedagógica escolar sob as três dimensões do exercício docente: o saber, o saber fazer, o saber ser; c) instrumentalizar o professor para a organização de sua prática docente num processo construtivo de apropriação e reinvenção do conhecimento.⁶⁹

Sobre o ensino de História nas escolas de Campo Grande no início da década de 1990, a professora afirma que enquanto algumas escolas ensinavam, na antiga 5ª série, os conteúdos referentes à História do Brasil, em outras escolas da cidade, nessa mesma série, os alunos aprendiam noções de Pré-História e História Antiga. Havia, portanto, uma discrepância de conteúdos. É interessante notar que em muitas instituições de ensino, os conteúdos de História Antiga eram ensinados apenas na antiga 7ª série, diferentemente de outras escolas em que essas lições eram ensinadas na 5ª série. Dessas diferenças de conteúdos para a mesma série entre as escolas, surgiram muitos problemas, dentre eles em momentos de transferência de uma escola para outra, pois o conteúdo, não raras vezes, era diferente, como observou a professora Magali.

Essas diferenças curriculares entre as escolas também causavam transtornos no momento em que os professores reuniam-se para debater os conteúdos inerentes à disciplina de História. As discussões ficavam desencontradas, pois não tinham uma linha de confluência que permitisse um rumo específico para a prática pedagógica, dificultando o diálogo entre os docentes.

Esse fato justificou a necessidade dos professores discutirem a criação de uma proposta pedagógica homogênea que articulasse os conteúdos das muitas escolas da cidade haja vista que muitos docentes lecionavam em mais de uma unidade escolar, o que acarretava dificuldades na organização do planejamento em relação às disciplinas a serem trabalhadas em sala. É nesse contexto, que surgiu a *Alternativa Curricular*, conforme Ferreira, para “delinear a concepção educacional da Rede Municipal de Ensino. Cada área elaborou seu próprio documento, apresentando também suas peculiaridades.”⁷⁰ Na apresentação das *Alternativas Curriculares* há uma interessante afirmação que vale destacar: “nossa proposta

⁶⁹ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

⁷⁰ Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. *Alternativas Curriculares*: SEMED, 1992, p.9.

leva o aluno a conhecer a dinâmica e o movimento das sociedades, de reconhecerem o Brasil como parte do contexto latino-americano e do mundo capitalista.”⁷¹.

Depois de elaboradas, as *Alternativas Curriculares* foram publicadas em formato de cartilhas. O conteúdo interno das cartilhas foi dividido em capítulos. No primeiro encontramos os seguintes tópicos: 1) O papel da educação na trajetória da Rede Municipal de Ensino; 2) Uma alternativa curricular para quê? 3) A busca do conhecimento; 4) A função da escola; 5) A função do educador; 6) O ser humano que pretendemos; 7) Avaliar é diagnosticar a prática para transformá-la. Cabe frisar que nas cartilhas há a apresentação de um documento comum intitulado “Trajetória e bases conceituais da educação na Rede Municipal de Ensino.”⁷²

O segundo capítulo da cartilha tratava dos assuntos específicos de cada área do conhecimento. No que se refere à disciplina de História, por sua vez, a *Alternativa Curricular* inicia-se com dois textos: 1 – A História da História; 2- A História hoje no Brasil. O segundo ponto se desdobra em três subitens: 2.1 – O Positivismo. 2.2 – Materialismo Dialético. 2.3 – O historiador.

No terceiro capítulo abarca outros itens específicos: 1) Introdução - Crítica a história positivista; 2) A História tradicional.

A professora Magali alerta que nesse ponto, o ensino de História possuía uma divisão peculiar que o aluno contemplaria os conteúdos concernentes à História do Brasil na 5ª ou na 6ª série, e assim, esses conteúdos específicos eram dissociados da História Geral, na qual os alunos estudavam conteúdos mais amplos, em escala mundial. Os demais conteúdos da cartilha destinavam-se a atividades que visavam pontuar possíveis recursos para enriquecer a aula, como podemos perceber no seguinte texto:

Os professores da área mencionaram, neste documento, que só através da integração escola/comunidade e da integração de todas as linguagens artísticas, o educando desenvolverá plena e satisfatoriamente o seu potencial artístico. Este documento, na época, veio a estimular a discussão e a reflexão sobre os princípios político-pedagógicos em cada componente curricular, resultando em uma Alternativa Curricular para que professores pudessem ter apoio e respaldo de sua prática. Depois de oito anos do lançamento e implantação da Alternativa Curricular, fez-se necessário, como renovação das práticas pedagógicas, outro documento norteador na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, elaborado por técnicos da

⁷¹ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

⁷² Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. *Alternativas Curriculares*: SEMED, 1992.

Secretaria (SEMED) e um grupo de professores pertencentes às escolas municipais das respectivas áreas do conhecimento intitulado “Seqüência Didática”.⁷³

Decorridos alguns anos da publicação das *Alternativas Curriculares*, os professores sentiram a necessidade de formular uma nova diretriz que alicerçasse o plano de novas práticas pedagógicas que surgiam nos centros de discussão do ensino. No ano de 1998, as diretrizes curriculares nacionais passaram a ser organizadas e estabelecidas a fim de homogeneizar o ensino no país, com vistas à valorizar às diferenças regionais e fazer adequações curriculares referentes a essas diferenças. Compartilhando essa linha de pensamento, a REME, a partir de ampla discussão, lançou um novo documento para subsidiar a educação fundamental das escolas públicas municipais: *A Seqüência Didática*.⁷⁴

A partir de novas perspectivas pedagógicas, a *Seqüência Didática* propunha práticas de ensino inéditas, com base no princípio de integração. Consistiria em aumentar o vínculo existente entre a escola e a comunidade por ela atendida. Essa relação passou a adquirir fundamental importância para estabelecer novos princípios educativos e determinar noções externas à escola, necessárias para o convívio social. Essa nova relação de ensino/aprendizagem propiciou aos professores o aperfeiçoamento dos ditames das novas práticas pedagógicas, em que a lógica desse contexto era pautada, sobretudo, pelo viés das linguagens artísticas.

Em 2000, a *Seqüência Didática* apresentou propostas que ampliaram as bases curriculares anteriormente traçadas pelos professores nas *Alternativas Curriculares* de 1992, o que acarretou a inserção de novos objetos de discussão, principalmente, acerca do ensino para os jovens. A partir dos debates entre técnicos pedagógicos, houve a necessidade de definir novos parâmetros que conduzissem a educação campo-grandense. A *Seqüência Didática* foi estabelecida a partir de novas perspectivas educacionais que requeriam uma seqüência curricular, e disso resultou a elaboração de um novo documento, *As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental*, publicados três anos mais tarde, em 2003.

O lançamento das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental* em 2003, fez com que fossem conjugadas várias perspectivas já evidenciadas pelos professores em documentos

⁷³ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

⁷⁴ O documento intitulado “Seqüência Didática” traz ilustrado na capa um desenho confeccionado pela aluna Lenilde Teixeira Silva que estudava na Escola Municipal Profª Gonçalina Faustina de Oliveira, no ano de 1998. A ilustração foi escolhida por meio de um concurso de desenhos entre as escolas da REME. Como aponta a professora de história Magali Luzio, esse concurso estava inteiramente relacionado com a questão da cidadania, uma vez que o tema para a ilustração era relacionado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O tema foi proposto para os alunos em forma de indagação: “Que direito é esse”? .

anteriores como a *Alternativa Curricular* e a *Sequência Didática*. Porém, esse novo documento passa a conter um conjunto de conteúdos a serem trabalhados e traz dicas de estruturação dos conteúdos nas disciplinas específicas para cada área do saber.

As *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental* podem ser consideradas como um documento mais objetivo em função de explicitar os conteúdos e apontar sugestões detalhadas para o professor desenvolver seu planejamento de ensino.

Para finalizar, é importante salientar que os documentos direcionadores do ensino em Campo Grande seguiram uma dinâmica específica e se desenvolviam conforme as necessidades pedagógicas fossem apresentando novos desafios, como, por exemplo, o contexto da *pluralidade cultural*. A pluralidade cultural elenca um conjunto de valores que conduzem o aluno a conhecer e respeitar diferentes grupos e culturas que constituem o espaço escolar. Essa foi uma das preocupações centrais das bases curriculares da SEMED que visavam as necessidades educacionais que estariam presentes no novo milênio.

O professor, tanto individualmente como com seus companheiros, construiu seu caminho, seu conhecimento; ampliou sua vivência, trocou suas experiências usando os documentos ou alguns mais jovens apenas um documento norteador da rede municipal de ensino, mas como tratamos de educação, “coisa que caminha”, cada época que passa necessitamos renovar nossas práticas, por isso estamos construindo mais um documento norteador para que nossa prática pedagógica continue cada vez mais comprometida com a História da Educação, com nossa cabeça aberta para o novo na certeza de que a educação da rede municipal de ensino terá condições de responder aos desafios do próximo milênio.⁷⁵

A necessidade de construir elementos identitários para o estado de Mato Grosso do Sul, o perfil do cidadão campo-grandense e a centralidade do ensino básico nessa formação, promoveu um amplo debate pedagógico na década de 1980 que teve reflexo direto na organização das matrizes curriculares do ensino básico. Adaptações curriculares nem sempre foram satisfatórias, pois a ânsia de dar uma coesão identitária para o estado muitas vezes comprometeu a qualidade dos materiais didáticos. No início da década de 1990, em meio à discussão sobre pluralidade cultural e democracia, ainda insistiam em uma História dos grandes fatos e dos grandes heróis.

A permanência dessas concepções tradicionais no ensino, herança ainda do ensino do contexto da ditadura, fez com que, na disciplina de História, o aluno fosse induzido a focalizar seus estudos a partir da memorização de datas, nomes, letras de hino, etc. Mesmo com as mudanças que estavam ocorrendo no campo da educação, a disciplina de História permaneceu

⁷⁵ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

na matriz com conteúdos históricos no modelo *positivista*, alheia às novas demandas sociais que reivindicavam a valorização da pluralidade cultural.

Os debates que advêm e envolvem problemáticas inerentes à identidade e suas nuances, proporcionaram uma ampla visão a ser inteiramente aproveitada no campo escolar. No seio dessas discussões pôde-se apurar o olhar sobre questões que envolviam a diferença, a democracia, a prática cidadã e o vasto campo de análise que a categoria “identidade” propicia através de seu caráter amplo e complexo. Em Campo Grande, essas questões estão estritamente ligadas a uma nova perspectiva curricular que veio ao encontro da prática docente que, por sua vez, construiu referenciais identitários e humanísticos a partir da redemocratização de 1980.

De acordo com esse argumento, falar sobre a prática cidadã na instituição escolar é tarefa demasiada complexa, sobretudo no que diz respeito à formação da cidadania no ensino básico, meta amplamente propagada pelas diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os elementos que outrora inseriram o indivíduo no meio social agora sofrem mutações que redefinem a identidade frente as novas demandas sociais causando mudanças significativas nas matrizes curriculares de ensino em todo o país.

No âmbito escolar, o conceito de cidadania adquiriu ampla complexidade na forma de sua aplicabilidade em sala de aula. As transformações sobre identidade entram em cena e modificam o aspecto cultural, social e individual, onde se fragmenta cada vez mais o foco de percepção das práticas sociais em benefício dos diferentes grupos que se congregam e manifestam suas concepções de mundo. Stuart destaca essas transformações sociais que levaram a modificações no âmbito da identidade.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.⁷⁶

É importante ressaltar que, a partir da década de 1990, nos currículos escolares, a concepção de cidadania deixa sua fixidez tradicional para protagonizar um aspecto mais flexível, passível de mudanças, relacionando-se a todas as características de uma cidadania fragmentada. As mudanças assumem caráter permanente, onde os símbolos de configuração das identidades podem assistir variados contornos de maneira constante.

⁷⁶ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. p. 9.

Um exemplo corriqueiro é a questão da alteridade que perpassa todo esse processo de mudanças. Hall afirma que as sociedades da pós-modernidade são “caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos.⁷⁷

A indumentária, a maneira de se comportar, de falar, enfim, o idioma, o dialeto, a religião, o sistema político, a circunscrição territorial, eram sinônimos de identidade, o que, paulatinamente, foi se desconfigurando e adquirindo outros aspectos, fato que trouxe consigo novos artefatos dimensionais, tornando a questão da identidade algo fluido, dinamizado pelos símbolos globalizadores. Mediante a recepção dos modos de vida do cidadão globalizado por parte dos campo-grandenses, sedimentam-se várias tentativas de levar até a população reflexões que destaquem o percurso da cidadania valorizando os aspectos locais, sobretudo nas instituições escolares, considerando que:

A construção da própria identidade tem sido a preocupação de uma sensível camada populacional. As classes artística, intelectual e política vêm se articulando para buscar caminhos que resgatem as origens históricas e culturais do Estado e de nossa Capital. Frequentemente mobilizam-se órgãos públicos, jornais e universidades, seja por meio de debates, seminários, encontros ou constantes publicações de artigos ou entrevistas abordando o assunto.⁷⁸

Essas tentativas de definir as identidades em variados contextos sociais implicam numa transformação por parte da sociedade no sentido de avivar certas narrativas que estiveram silenciadas e que permanecem sucumbidas frente aos novos aspectos de significação. Nesse momento, concebe-se que a questão da cidadania é fruto de dois eixos específicos: a) se caracteriza por um procedimento de alerta para a inclusão social; b) faz com que sejam redimensionadas as maneiras de conceber os valores locais de pertencimento do cidadão em meio ao seu campo de relações.⁷⁹

Os símbolos produzidos para criar referenciais que servissem de suporte para a construção de uma cidadania sul-mato-grossense na cidade de Campo Grande foram despertados essencialmente após a emancipação do Estado no ano de 1977. Cabe dizer que para perceber a maneira que a prática cidadã e as identidades vem se moldando em função de suas múltiplas relações culturais e sociais, juntamente com as redes de significações, se deve

⁷⁷ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, p. 17.

⁷⁸ DORSA, Arlinda Canteiro. O campo-grandense e a questão da identidade. CAMPO GRANDE/MS. ARCA, p.49.

⁷⁹ KAUCHAKJE, Samira. Cidadania e participação social: inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença. In: SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes (org.). *Sociedade e Cidadania*, p. 55.

contemplar as manifestações culturais e seus desdobramentos em diversos meios, sobretudo o ambiente escolar. As diretrizes curriculares de Campo Grande formuladas a partir dos últimos decênios do século XX evidenciam essa relação e são ideais para demonstrar como essa identidade sul-mato-grossense vem sendo construída e revisitada pelas escolas.

Para se pensar a concepção de cidadania, suas muitas ramificações e como ela se configura em diferentes esferas da sociedade brasileira, é necessário que os estudos busquem contemplar inúmeros locais, sejam eles associações, igrejas, escolas, e outros espaços sociais. Por fim, no contexto de difusão do ideal de cidadania plena, é importante pensarmos o andamento do ensino da disciplina de História nas escolas públicas e como estas vêm se delimitando em termos de ensino e na construção de identidades, como propagado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, aspecto que será discutido a seguir.

1.2) Os PCNs e a formação da cidadania nos saberes escolares

Os direitos de cidadania não surgiram por acaso, são resultados de lutas e manifestações de diversos segmentos sociais que, através da história, constituíram formas de angariar melhorias por meio de debates e reivindicações, como ocorreu na Inglaterra no século XVIII. A expressão cidadania é calcada em princípios inerentes à civilização greco-romana, na Antiguidade Ocidental, e com o passar do tempo, os homens foram reformulando e ampliando os direitos de cidadania, no sentido de satisfazer às exigências de novas demandas sociais surgidas no decorrer da História, como o trabalho operário, por exemplo. A partir dessas mudanças, a Educação também foi palco de discussões acerca da cidadania e seu conceito essencial.

De acordo com Dermeval Saviani, as mudanças que a Educação assistiu no século XX, principalmente em face da descaracterização e transformações dos paradigmas sociais, políticos, e econômicos provocaram na comunidade educativa várias discussões e questionamentos sobre as novas concepções pedagógicas, em especial, as questões relativas aos princípios concernentes ao processo ensino- aprendizagem.⁸⁰

Resultante dessas transformações, o momento histórico atual exige dos professores uma nova postura pedagógica frente ao desenvolvimento técnico, científico, tecnológico e humanístico que se processa na sociedade em face dos fundamentos e políticas que regem os princípios preconizados pela globalização e por toda revolução tecnológica. Nesse sentido,

⁸⁰ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. p. 36.

entende-se que cabe a educação, por meio da mediação do professor, despertar as capacidades e competências cognitivas, emocionais e relacionais. Deve ainda, criar condições para que o aluno amplie sua capacidade de crítica, de comunicação, de expressão, de interação, de participação e de cooperação, para tornar-se independente e capaz de trilhar seu destino como cidadão autônomo e consciente.

É inquestionável a importância da qualidade do ensino e da busca de excelência na qualificação dos professores, para que realmente seja despertada no educando a reflexão crítica sobre fenômenos sociais, políticos, históricos, dentro de seu cotidiano e que essa reflexão possa conduzi-lo a posições contrárias à passividade, para reconhecer-se como um agente histórico, capaz de influenciar e modificar sua realidade.

Na sociedade multicultural, a aprendizagem torna o espaço escolar numa existência real da cidadania, no qual todos que participam devem usufruir desse direito sem distinção de cor, etnia, religião ou classe social. E, essa constatação, nos leva a refletir sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que versa sobre a educação pautada nos princípios da prática cidadã.

Não há como se referir à construção da cidadania na escola sem fazer menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiram depois da nova LDB, apesar de sua idealização ter sido anterior a isso. Diretriz resultante da necessidade de que fossem estabelecidos referenciais de qualidade para a educação brasileira, consistindo em proposições, orientações gerais sobre o conteúdo básico que deve ser ensinado e apreendido pelos educandos em cada fase escolar em que se encontram.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados em 1996, a partir de discussões que conduziram o sistema educacional brasileiro. As propostas foram tecidas no sentido de padronizar o ensino e desenvolver questões que tornassem as diretrizes de toda a educação nacional homogêneas em sua essência.

Passando a vigorar em 1998, os Parâmetros foram publicados com o objetivo de criar condições, isto é, caminhos a serem trilhados, viabilizando orientações para o ensino fundamental e médio de instituições de ensino públicas e particulares. Numa primeira aproximação, os conteúdos explorados pelos PCNs relacionam conhecimentos da vida social com cada disciplina desenvolvida em sala de aula. No interior desse contexto, buscou evidenciar ao educando fatos que se relacionassem ao seu entorno social e que traduzissem a necessidade da compreensão de elementos essenciais para a vida pública, tornou-se, desse modo, a mola propulsora da proposta curricular nacional. A partir desses conceitos, e entre as muitas metas encaminhadas pelos PCNs, ganhou destaque a necessidade de se ensinar nas

escolas o conceito de cidadania e demonstrar para os alunos como exercerem seus direitos a partir dos conhecimentos adquiridos na escola. Nessa perspectiva, tornou-se fundamental refletir sobre a seguinte questão: a cidadania é algo que pode ser ensinado em sala de aula?

Conforme apontou José Murilo de Carvalho a cidadania, além de estar relacionada à existência dos indivíduos na vida pública, é um termo que pode e deve ser explorado nas disciplinas escolares, possuindo a capacidade de ser apreendido a partir das teorias pedagógicas que preconizam seu detalhamento.⁸¹ Comungando com esse princípio de adesão à prática cidadã, teoricamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam diretrizes com saberes indispensáveis à vida social, sobretudo à prática da cidadania, respeitando as diferentes etapas de aprendizagem. Eles formam, juntamente com outras diretrizes curriculares essenciais para o bom desempenho educacional como a Lei das Diretrizes e Bases (LDB)⁸² e o Plano Nacional de Educação (PNE)⁸³, instrumentos que dinamizam a prática dos conteúdos escolares garantindo ao aluno o mínimo de aprendizagem relacionada a cada área do saber.

No cerne das principais diretrizes e leis fixadas para a organização curricular nacional é possível verificar a emergência de inclusão de temas que promovam ou, então, incitem o aluno a buscar a cidadania, compreender a relação de direitos e deveres e sentir-se envolvido como participante ativo do mundo em que vive.

Os conteúdos gerados pelas orientações curriculares, que abrangem questões inerentes aos movimentos sociais e ao desenvolvimento dos direitos humanos, são fixados para as séries do ensino fundamental, momento considerado importante para a cristalização de conhecimentos dessa natureza⁸⁴. Portanto, é recomendado já no ensino fundamental o

⁸¹ CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: um longo caminho.

⁸² A LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se caracteriza como a lei que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. I Parágrafo da LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Para maiores detalhes: DEMO, Pedro. *A Nova LDB. Rarões e Avanços*. São Paulo: Papirus, 1997; SAVIANI, Demerval. *Antecedentes Históricos da Nova LDB*. In: *A Nova Lei da Educação*. LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. p.3-34.

⁸³ Sancionado através da Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001.

⁸⁴ Os 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.

detalhamento do que vem a ser uma Constituição Federal, bem como a apresentação de leis e documentos que evidenciem a prática cidadã, tais como o Código do Consumidor e o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses conceitos são complementados e aprofundados no ensino médio.

No ensino fundamental esses conhecimentos são geralmente trabalhados na disciplina de História que tem por função básica explicitar a ação dos homens e mulheres ao longo do tempo, em espaços específicos. Os PCNs apontam que sua proposta

(...) contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico. Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, assume a objetividade metodológica de como ensinar História.⁸⁵

Compreender a organização sócio-histórica implica também entender o caráter universal e singular do espaço social, onde é imprescindível decodificar conceitos atinentes à prática cidadã. O conhecimento histórico é constantemente repensado e dinamizado, pois ele contribui com a construção das representações que desempenham um importante papel na forma com que as pessoas percebem o meio em que vivem.

Por elencar temas importantes direcionados ao âmbito da cidadania é que o ensino de História ganha relevo. Para uma melhor visualização do modo como esses conteúdos são contemplados em sala de aula é pertinente voltar a atenção para os PCNs da disciplina de História que, fundamentalmente, envolvem inúmeras questões referentes ao saber histórico e sua construção a partir da cidadania e seus desdobramentos.⁸⁶ Devido a isso, o material é constituído por vários objetivos e metas a serem alcançados em vista dos conteúdos trabalhados na disciplina de História visando a adaptação utilizada pelo professor em sala.⁸⁷

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).

⁸⁵ 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.15.

⁸⁶ Um ensino de História pautado, sobretudo na história das mentalidades e do cotidiano.

⁸⁷ Ainda no PCN, encontram-se esclarecimentos sobre diversos aspectos relacionados ao ensino de história, como seus objetivos para todo o ensino fundamental, como conteúdos relativos a valores, normas e atitudes, como os estipulados nos Temas Transversais, por exemplo. De maneira geral, sugere possibilidades de conteúdos ao professor, no intento de que o mesmo busque um aprofundamento sobre essas questões, ao reter embasamentos que possam nortear seu trabalho em sala de aula.

Ao manusear o PCN de História, logo na apresentação do conteúdo, nota-se que o termo cidadania praticamente inicia o tópico dos objetivos gerais do documento, o que realça a importância de sua inserção no currículo. De um lado, os parâmetros curriculares arrolam metodologias específicas em conjunto com as temáticas do saber histórico propostas para o ensino-aprendizagem. De outro, destaca a objetividade metodológica de como se ensinar História, o que deságua nas concepções formuladas pela prática cidadã.⁸⁸ Em sintonia com esses apontamentos, verifica-se que os parâmetros de História priorizam 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.⁸⁹

Os objetivos mostrados acima explicitam que, basicamente, o termo cidadania está contido em todos os pontos estabelecidos pelos parâmetros e que deve ser esmiuçado em cada nível de conhecimento, seja ele voltado para a relação do aluno como ser social ou como ser consciente de sua responsabilidade pessoal. Os objetivos fixados variam de acordo com a etapa ou a série em que os conteúdos devem ser ministrados.

Valores como ética, análise crítica, cultura, diversificação de linguagens (entenda-se por linguagens a verbal, a musical, a gráfica, a matemática, a plástica, a corporal), juntamente com conteúdos relacionados à comunicação, interpretação, sobretudo inter-relação pessoal, faz com que as propostas curriculares visem o estímulo à formação do aluno-cidadão, dotado de senso participativo, crítico, afetivo, informado, dinâmico, sociável, cabendo necessariamente à disciplina de História toda essa amplitude de perspectivas.

Numa análise interna dos PCNs de História é possível afirmar que o mesmo almeja serem apreendidos em sala de aula conceitos atribuídos a democracia, a pluralidade social, política, concepções de ensino tradicional temporalidade, movimentos sociais, bem como uma gama de fatores que remetem ao que se chama de cidadania.

⁸⁸BRASIL, 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.

⁸⁹BRASIL, 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.

No campo da disciplina de História, a partir desses conteúdos, os parâmetros enfatizam práticas que ao longo do tempo foram negligenciadas pelo, voltado unicamente para a formação de elites e pautado, sobretudo, na memorização de datas e fatos. A abertura política e principalmente a inserção de novos conteúdos substanciados pela chamada *Nova História*, trouxeram um novo arcabouço conceitual e didático para a formação dos currículos escolares nas últimas décadas do século XX.⁹⁰

Conforme salientam os PCNs, a disciplina de História deve ser apresentada de forma tão consistente quanto às demais áreas e visa possibilitar a formação da consciência crítica. Os parâmetros evidenciam que isso deve acontecer porque as manifestações sociais estão presentes no cotidiano como princípios de democracia e cidadania. Associa, também, a valorização dos diversos povos que constituem o manto cultural do país, com suas formas de agir, de pensar e de contribuir.

Esses documentos tratam de assuntos inerentes à formação cultural brasileira, destacando as peculiaridades de cada segmento cultural e suas contribuições. Dentre esses objetivos específicos, os parâmetros consideram como essencial, a transmissão de conteúdos que remetam ao aluno a idéia de que ele é peça integrante da sociedade, um agente social ativo, independentemente da condição em que se encontra. A atribuição de um posicionamento crítico ao aluno, a valorização dos aspectos socioculturais juntamente com as diferenças sociais e individuais, imprimem uma visão curricular que possibilite uma comunicação ativa do educando com o meio em que vive, consciente do exercício de direitos e deveres.

Conforme analisa Hebe Maria Mattos, os princípios inseridos no contexto dos parâmetros sobre a ênfase dada à formação do cidadão torna-se uma das funções primordiais do ensino fundamental frente à *pluralidade cultural*, sobretudo na luta contra a discriminação racial.⁹¹

Flávia Eloisa Caimi ao focalizar as metas encaminhadas pelas diretrizes curriculares, sobretudo no que concerne ao ensino de História e seus desdobramentos, 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,

⁹⁰BITTENCOURT C., *O saber histórico na sala de aula*.p. 25.

⁹¹ 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*. Grifo nosso.

diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais/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.⁹² (grifo nosso)

Ao analisar alguns trechos dos parâmetros e algumas capacidades por eles estabelecidas, nota-se não mais um ensino de História pautado em desenvolver ao educando conceitos que levem a designar princípios de identidade como ocorrera outrora no sistema educacional.⁹³ A partir das reformulações do ensino de História, novas problemáticas são levadas até a sala de aula e imprimem um novo formato à disciplina que passa a preparar o aluno para seu entorno social quando salienta as mudanças e permanências no tempo histórico, por exemplo.

Projetar esses novos conceitos nos quadros curriculares, essencialmente na primeira década do século XXI, é um desafio para grande parte dos professores. Dessa maneira, escolher qual o caminho a seguir, implica ter consciência, por parte dos profissionais 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 no interior dos muros escolares. É justamente nesse ponto que os PCNs configuram-se como um projeto, onde, cada realidade social possui o papel de formatar e determinar os fins específicos a serem delineados na disciplina de História. Isso pode ser observado na análise de Ramos sobre os PCNs ao afirmar que:

Os PCNs, em última instância, implicam em um discurso educacional, que entre alianças, concessões e apropriações, apresenta-se enquanto “resultado” das disputas em torno de qual perfil humano formar, de como é pensada a função da escola, de qual projeto social é considerado válido, “*é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares*, por isso, questiona-se quais subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo são por este esperadas.⁹⁴

Em termos gerais, a principal função da escola está voltada para a formação do cidadão, ou seja, parte dela o propósito de educar frente às características extra-curriculares como a concepção de leis, direitos e inserção social. A instituição escolar é tida como um espaço importante para a o crescimento e desenvolvimento da sociedade por fornecer

⁹² 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.

⁹³ SIMAN, Lana Mara de Castro, *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*.

⁹⁴ RAMOS, Márcia Elisa Teté . A Alma do Negócio: O Ensino de Qualidade Total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 01-14, 2003.

subsídios para que o aluno consiga perceber o mundo que o cerca, e como já mencionado, os parâmetros arrolam em seu corpo documental os subsídios tidos como essenciais para a absorção desses conceitos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais implementam propostas para “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”⁹⁵.

No entanto, no meio de tantos objetivos e projeções no sentido de alinhar ensino e realidade vivida, surgem alguns questionamentos acerca do modo de como essas diretrizes são organizadas e a finalidade por elas almeçadas.⁹⁶ Partindo dessa crítica feita aos parâmetros, dentre muitas outras surgidas no núcleo de acaloradas discussões acerca da organização da educação nacional, pressupõe-se que diversos conteúdos ainda estão indeterminados, havendo uma incompletude na estrutura dessas propostas curriculares que muitas vezes não agrada aos professores de História.

Deste pressuposto, concebe-se a necessidade de que sejam trabalhados com os alunos conceitos múltiplos, como por exemplo, a idéia de leis, de direitos, de deveres, enfim, todo um conjunto de valores atribuídos ao indivíduo social e que acatam os critérios estabelecidos pelo dito “Estado Democrático” pautado na sociedade capitalista. Sendo assim, os PCNs 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”⁹⁷. 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, porém, desconsidera-se a subjetividade existente na realidade de determinados segmentos sociais completamente marginalizada em função de uma pretensa homogeneização curricular.

Apesar das inúmeras críticas, pode-se afirmar que os PCNs de História trazem propostas satisfatórias para a discussão do conceito de cidadania no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira⁹⁸. Contudo, uma série de condicionantes como

⁹⁵ 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.10.

⁹⁶ JACOMELI, Mara Regina. *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*.

⁹⁷ 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. 11.

⁹⁸ 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.73.

a baixa carga-horária da disciplina de História aliada à falta de estrutura nas escolas e até mesmo o despreparo de alguns profissionais, por vezes dificultam o estabelecimento das devidas conexões entre os conteúdos típicos da disciplina e as propostas feitas pelas diretrizes curriculares.

Conforme afirma Moreira, na tentativa de driblar esses percalços o profissional da educação acaba por atribuir maior atenção aos termos conteudísticos corriqueiros em detrimento das inovações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de alcançar um bom resultado nas avaliações específicas, contemplando cegamente as “habilidades exigidas nos testes” tais quais os índices de exames como o vestibular, entre outros.⁹⁹

No próximo item trataremos da relação percepção dos professores campo-grandenses e das diretrizes curriculares e a construção da cidadania plena.

1.3) A Percepção dos professores campo-grandenses acerca das diretrizes curriculares e a construção da cidadania plena.

A partir de inúmeras discussões e pesquisas sobre as noções de cultura oriundas principalmente do campo da Antropologia, com a releitura dos trabalhos de outras áreas das Ciências Humanas, tais como a Filosofia, a Crítica Literária, e a Sociologia, os historiadores puderam repensar o fazer histórico a partir da década de 1960 onde frutificaram novos trabalhos e perspectivas em relação ao velho modelo analítico historiográfico. A *Nova História*, representada pela terceira geração *annalista*¹⁰⁰ pautou-se sobretudo em pesquisas que visavam a construção da História das Mentalidades e da Micro-História.¹⁰¹ Desse modo, nas últimas décadas do século XX, diversas pesquisas acadêmicas tiveram por base a História Social, abrindo novos horizontes para a compreensão do saber histórico tanto acadêmico quanto educacional. A denominada Nova História Cultural também exerceu seus domínios provocando uma série de debates acerca da adaptação e reestruturação dos programas curriculares do país.

Em fins da década de 1980, a História acadêmica passava por um processo de redefinição, no qual foram sendo valorizados novos temas que floresceram a partir da historiografia francesa. Houve uma significativa mudança nos currículos com a adesão das

⁹⁹ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILLI, Pablo. (org.) *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*.

¹⁰⁰ Representada por Jacques Le Goff, Pierre Nora, Jean Delumeau, entre outros estudiosos.

¹⁰¹ REIS, J. C. *Escola dos Annales*.

concepções da *Nova História*, onde redimensionou-se o olhar dos educadores para outras instâncias do saber histórico.

Independentemente das dúvidas dos alunos e das respostas dos professores, a História continua a existir nos currículos e a disciplina reformula-se em textos oficiais e em livros didáticos que crescem em títulos e circulação. A permanência da História parece assegurada por inúmeras propostas curriculares que têm sido produzidas por Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros a partir de 1985 e, mais recentemente, pelo próprio Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.¹⁰²

Por essa razão, no limiar da década de 1990 foi necessário que as diretrizes curriculares e os conteúdos inerente a elas, contemplassem o que estava sendo produzido pela historiografia acadêmica, buscando adequar suas mudanças às novas tendências em voga, como no caso da história das mentalidades e da história do cotidiano. Como salienta Thaís Fonseca “antes mesmo do aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, já surgiam propostas de ensino de História que procuravam incorporar aquelas tendências”.¹⁰³

Ao compulsar grande parte das propostas curriculares advindas de Secretarias de Educação, órgãos públicos de outras entidades, percebe-se a necessidade de trazer até a realidade do aluno conteúdos relacionados ao seu cotidiano, à sua vida em sociedade, principalmente, à sua prática cidadã. Entre os conteúdos comumente encontrados nas diretrizes, nota-se a utilização de termos recorrentes que visam trabalhar a capacidade crítica dos alunos. Bitterncourt afirma exatamente isso, ao expor que:

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive...a inovação que ocorre quanto aos objetivos é a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do “sentir-se *sujeito histórico*” e em sua contribuição para a “formação de um *cidadão crítico*”.¹⁰⁴

Trabalhar a criticidade dos educandos passou a ser essencialmente a pedra de toque de muitos projetos curriculares que, ao abordar novos temas e problemas, aderem à inserção de todos os elementos sociais na esteira do processo histórico. Ao examinar o relato de professores acerca da utilização dos Parâmetros Curriculares em sua disciplina, observa-se um conjunto de divergências em relação ao documento e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

¹⁰² BITTENCOURT, C.. *O saber histórico na sala de aula.*, .p.11.

¹⁰³ FONSECA, T. L. L. *História & Ensino de História*, p. 66.

¹⁰⁴ BITTENCOURT, C., *O saber histórico na sala de aula.*, p.19.

A seguir apresentam-se alguns depoimentos que indicam dificuldades que acometem os professores no momento de definir suas bases curriculares e as características próprias de cada profissional no momento de escolher seus eixos orientadores e elaborar seu quadro curricular para o ensino de História.

Ao ser questionado acerca dos objetivos gerais da disciplina de História, um dos professores entrevistados enfatizou a importância dos Parâmetros na constituição dos conteúdos a serem ministrados em sala e dos elementos que difundem o conhecimento histórico. Para ele, a cidadania elencada nos Parâmetros Curriculares se identifica como:

Um resgate cultural ao longo do tempo, do homem. O conjunto de cidadania é muito abrangente, não é como um todo, ele contempla o cidadão, mas a cidadania em sua plenitude eu penso que ela ainda não esteja alcançada. Tenho conhecimento dos PCNs. A gente tem como referência, procura se adequar, trazer para a sala de aula a realidade. Colocá-los em prática. Mas você deve explicitar numa linguagem muito clara, uma abordagem que seja fácil para eles compreenderem o conceito de cidadania. Você tem que fazer com que eles se vejam como parte do contexto. Resguardar as diferenças étnicas, principalmente econômicas, há alguns pormenores.¹⁰⁵

O depoimento demonstra como profissionais da educação, principalmente no caso do Ensino de História, tentam adequar sua disciplina às tendências em voga. É interessante notar, que no relato do professor há distintos pontos que, por um lado, absorvem os conteúdos dos PCNs enfatizando sua importância e indispensável coerência para a construção do conceito de cidadania, e, por outro, afirma que isso deve ser feito através de uma linguagem “muito clara”, isto é, compreensível para a faixa etária, e aponta também a existência de “pormenores” que dificultam a adaptação dos conteúdos para a realidade escolar.

Em contrapartida, ao analisar outros depoimentos, percebe-se de forma nítida que nem todos os profissionais se sentem seguros em relação às propostas sugeridas pelas diretrizes:

Eu uso muito pouco os PCN. Eu sei que você deve fazer uma ponte de relação, uma conexão entre os conteúdos trabalhados na sala com a vida externa deles (dos alunos). Mas eu estou muito alheia a isso. Eu dei aula muito tempo em faculdade, ainda estou me adequando a isso tudo, mas eu não uso muito não. Trabalho muito com o livro didático porque é o material que o aluno tem, é o direito deles, o livro não vem de graça para a escola. Por isso eu acho que se deve utilizar o livro didático, sim.¹⁰⁶

Esse depoimento indica a não adesão de todos os professores para as tendências curriculares em vigor na Rede Municipal de Campo Grande. Nessa passagem a entrevistada

¹⁰⁵ Depoimento 005, realizado em 09 de abril de 2010. Professor de História da REME desde 2007.

¹⁰⁶ Depoimento 001. realizado em 08 de abril de 2010. Professora de História desde 1993.

faz alusão ao seu pouco conhecimento dos referenciais e afirma seguir o livro didático sem muita alteração, pois, pelo fato de ter lecionado muitos anos no ensino superior a professora alegou que pouco conhece das diretrizes e que tenta selecionar os conteúdos a partir de referências curriculares como o Projeto Político Pedagógico da Escola. É importante ressaltar que muitos livros didáticos editados recentemente estão sendo produzidos em consonância com as diretrizes curriculares federais, conforme enfatiza Fonseca:

a associação dessas duas dimensões veio mediada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes de caráter orientador, não-obrigatórias, mas que têm se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio. Isso significa que está cada vez mais clara a sua função, na prática, como uma espécie de “programa curricular” para o ensino de História e de definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos que, ao entrarem em processo de produção, vêm sendo pensados em conformidade com os PCNs e com os critérios de avaliação do PNLD.¹⁰⁷

Diante do exposto fica evidente a relevância do currículo na vida escolar do educando, no desenvolvimento de suas percepções. Enfatiza-se a necessidade e importância dos docentes em sempre buscar aperfeiçoamento na área de conhecimento que atuam é de fundamental importância que os professores repensem algumas concepções acerca de conteúdos e metodologias e que ampliem seus horizontes para o entendimento de História como elemento imprescindível para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais, e, principalmente, para o desenvolvimento do olhar sensível e, por consequência, da consciência crítica e questionadora do aluno campo-grandense.

Várias propostas curriculares produzidas nos últimos anos não apenas imprimem novos métodos e conteúdos de ensino, como também redefinem posturas em relação às finalidades da educação. É, portanto, necessário compreender o desenvolvimento das bases curriculares e a relação com o contexto sócio-histórico em que foram implementadas. Essa perspectiva será apresentada no próximo capítulo.

¹⁰⁷ FONSECA, T. L. L.. *História & Ensino de História*, p. 68.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PROPOSTAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO GRANDE

Neste capítulo, trataremos a questão da cidadania a partir das propostas curriculares implementadas pelo município de Campo Grande, tendo como eixo de análise a composição de diferentes temas relacionados ao ensino de História. Dessa forma, verificaremos como se deu a inserção de conteúdos relacionados à prática cidadã no ensino básico e de que modo tais conteúdos foram organizados a partir da Constituição Federal de 1988, contexto em que foram desenvolvidas novas diretrizes curriculares pela Secretaria Municipal de Educação. Para tanto, será analisada uma escola da REME (e seu respectivo projeto pedagógico), no intento de localizar as relações entre o ensino de História e a construção da cidadania, a partir dos currículos contemplados pelos professores da rede.

2.1) Breve histórico acerca da educação campo-grandense

No ano de 1899, Campo Grande foi reconhecida como município do estado de Mato Grosso. Todavia, junto à autonomia que tal reconhecimento lhe conferira vieram também muitas preocupações, pois como autônomo, o novo município precisava responder aos reclames da população pela melhoria de serviços básicos como segurança, saúde e educação. A população era crescente, dado o impulso demográfico conferido pelo *status* de município, mas o serviço público municipal não conseguia acompanhar as demandas impostas pelo ritmo de crescimento populacional.

Nesse período, o centro-sul do país estava caminhando para uma urbanização cada vez mais acentuada, o que ocasionou transformações no cenário de Campo Grande. Uma delas foi a criação de pequenos núcleos de ensino privado, o que era novidade para a cidade. Há que se destacar que nesse processo, o contexto *escolanovista* surgia com o objetivo de moldar o ensino e racionalizar a educação brasileira.¹⁰⁸ As expressões culturais circunstanciadas pela Semana da Arte Moderna em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo, trouxeram à tona novos caminhos de revolução estética, cultural e intelectual, considerando também que na época os primeiros indícios da educação reformadora já se desenhavam com a intenção de

¹⁰⁸ Entre os mais importantes discursos reformistas que se estabeleceram no país nas primeiras décadas do século XX, estão: A Reforma de Ensino em São Paulo em 1920; a Reforma de Ensino no Ceará em 1922; e a Reforma de Ensino no Distrito Federal em 1927. MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*.

propor uma nova conjuntura educacional para o país, com a aspiração de racionalizar o ensino. Esse contexto acarretou mudanças substanciais no sistema de ensino e nos princípios que o orientavam.

Na República Oligárquica (1889-1930) os dirigentes, sobretudo as provenientes dos estados de Minas Gerais e de São Paulo, se constituíram como aqueles de maior poder político do país. As estruturas educacionais estavam destoadas do contexto mundial. Nos ídos de 1920, a partir do modelo republicano, houve o desejo de empreender mudanças de acordo com os princípios da modernização principalmente no que se refere ao avanço da então incipiente industrialização do centro-sul do país, aspecto que influenciou o contexto educacional. Nos anos de 1930 consolidou-se o Sistema Nacional de Ensino e o objetivo era padronizar as concepções das práticas pedagógicas que diferenciavam-se entre si em cada região. Para tanto, valeram-se de *Revistas de Educação* publicadas em São Paulo durante essa década, de leis educacionais que passaram a vigorar nesse período e dos *Anuários de Educação*. Cecília Hanna Matte aponta que as reformas de ensino figuraram no cenário brasileiro como mecanismos de controle social a partir da “modernização da educação” expressando maneiras de sentir, de escolher, de se autodisciplinar.¹⁰⁹

Os historiadores Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior, ao analisarem a história do sistema educacional de Campo Grande, afirmam que no início do século XX a cidade possuía apenas alguns professores e mesmo sem estrutura não pouparam esforços para o desenvolvimento do ensino, fundaram escolas particulares, fato que contribuiu significativamente para a solidificação do sistema educacional do município. Uma das figuras que se destacou nesse contexto foi o professor José Rodrigues Benfica que, conforme obras de cunho memorialístico como o livro da professora Maria Glória de Sá Rosa, é apontado como um dos primeiros professores a fixar moradia na cidade:

José Rodrigues Benfica, um gaúcho remanescente da Guerra contra o Paraguai (1865-1870), foi o primeiro mestre-escola, a exemplo de tantos outros que o sucederiam, experimentou as dificuldades da profissão e quase abandonou a *freguesia*. Mas em setembro de 1895 foi redigido um abaixo-assinado com o propósito de angariar fundos destinados a auxiliá-lo, evitando, assim, que ele partisse.¹¹⁰

A partir da necessidade de construção de estabelecimentos de ensino que suprissem a demanda de alunos que começava a crescer, foram fundados os *Grupos Escolares* com a

¹⁰⁹ MATTE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*, p. 166.

¹¹⁰ BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p.169.

intenção de sanar os problemas de ensino que a cidade recém emancipada apresentava. Nessa época, Campo Grande estava em desvantagem em relação à cidade de Cuiabá, capital do Estado, pois esta já possuía instituições escolares de renome como o *Liceu Cuiabano*. Esse colégio em pleno exercício de suas funções na primeira década do século XX oferecia o ensino ginásial, nível de escolaridade que Campo Grande não oferecia. Diante disso, “o ginásio era um grau de escolaridade ao qual poucos chegavam”.¹¹¹ Quanto a existência dos exames de admissão explica-se a sua prática pois não havia escolas para todos.” Por essa razão, ingressar num centro de ensino como o *Liceu Cuiabano* era uma tarefa de extrema dificuldade pois a educação, reservada às elites, impedia o acesso de crianças, financeiramente menos assistidas, ao nível elementar de ensino.

Conscientes de que havia uma contínua procura por instituições escolares em Campo Grande e que no município de Cuiabá existiam centros de ensino considerados de excelência, os dirigentes municipais se sentiram pressionados a viabilizar a fundação de escolas. O novo município não poderia aceitar que suas crianças tivessem que se deslocar a outras regiões em busca de escolas, já que muitos poderiam obter a formação desejada e não mais retornarem a Campo Grande – o que ocasionaria prejuízos para os quadros humanos necessários ao desenvolvimento econômico e social da cidade.

Frente à distância de instituições escolares como àquelas fixadas em Cuiabá, em Campo Grande a melhoria da educação passou a ser *slogan* de muitas personalidades da época, entre eles o intendente Arlindo de Andrade que no ato da inauguração do *Grupo Escolar*, discursou: “lançada sob frondosa árvore, como última resistência do sertão à obra civilizadora”, dava “como enterrado, o analfabetismo em Campo Grande”¹¹².

A partir da inserção dos Grupos Escolares, pioneiros no sistema de ensino da cidade, os cargos voltados aos profissionais da educação estavam estritamente relacionados às chamadas “professoras normalistas”, que na grande maioria eram provenientes de Cuiabá. De acordo com o livro de memórias de Maria da Glória Sá Rosa, que congrega diversos depoimentos de profissionais da educação campo-grandense, essas professoras lecionavam no ensino primário e eram altamente respeitadas pela sociedade, desfrutando de prestígio por conta de sua condição profissional.¹¹³ Isso pode ser confirmado no registro de Sá Rosa:

¹¹¹ BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR. Amarílio, De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p. 169.

¹¹² BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR. Amarílio, De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p. 169.

¹¹³ SÁ ROSA, Maria da Glória. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

Portadoras de ótimo nível de formação, incluindo línguas estrangeiras e aprendizados de artes culinárias, geralmente casavam-se com homens da mesma classe social. Mesmo as moças mais pobres, que vez ou outra ingressavam nessas Escolas Normais, desfrutavam do prestígio daquele grupo, isto é, tornavam-se uma elite intelectual e também esposavam homens de classe média ou alta.¹¹⁴

No entanto, cabe frisar que existem controvérsias em relação ao pioneirismo das *professoras cuiabanas normalistas* na educação campo-grandense, pois, é importante ressaltar, que houve a iniciativa do intendente Arlindo Lima, que se deslocou até a cidade de São Paulo com intenção de contratar professoras para lecionar no *Instituto Pestalozzi*, fundado em Campo Grande em 1917, por iniciativa do mesmo intendente. A partir dessa década, começaram a surgir instituições de ensino em maior escala que visavam o aprimoramento da educação local e também com a intenção de atender de forma mais cômoda e abrangente o número de alunos que dali estava emergindo. É o caso do *Colégio Oswaldo Cruz* e da *Escola Visconde de Cairu*, ambos fundados em 1918. Nos anos seguintes surgiram novos espaços de aprendizagem, tanto os que eram coordenados por um único professor denominado “mestre-escola”, dentre eles, citam-se os colégios salesianos *Dom Bosco* e *Auxiliadora*, nos anos de 1930.

Com a fundação de centros de ensino particulares, um maior número de pessoas oriundas da elite passou a frequentar as escolas de Campo Grande. Os institutos privados e o sistema de aulas particulares foram os pioneiros no sentido de atrair os alunos para as salas de aula da cidade. Nesse aspecto, é importante lembrar a rigidez existente nas instituições, que impedia até mesmo, o contato entre meninos e meninas.

Com a fundação de escolas privadas resolveu-se a situação dos filhos daqueles que podiam arcar com os custos de uma educação particular. No entanto, apenas uma pequena parcela dispunha de tais recursos e o número de crianças alijadas do direito de frequentar uma escola, pressionou os dirigentes a encontrar uma forma de pôr o ensino ao alcance da maioria da população que dependia do poder público para educar seus filhos. Desse modo, o estado construiu algumas escolas e nos anos 30 o município fundou a Rede Municipal de Educação, a REME.

Somente a fundação de escolas não resolvia o problema da educação na cidade, pois o *déficit* de vagas era altíssimo, de modo que os esforços iniciais do Estado e do Município não foram capazes de resolver uma situação ignorada por décadas pelo poder público. A

¹¹⁴ BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p. 180.

professora Mariluce Bittar, destaca que houve movimentos em prol da Educação e uma forte pressão de movimentos estudantis em favor da ampliação de vagas:

Fatos históricos como esse se repetiram por várias vezes e foram registrados nos veículos de comunicação como o jornal Correio do estado com a matéria intitulada “Movimento Luta por Vagas nas Escolas”, referindo-se a manifestações de estudantes, na década de 1940, que pressionavam o poder público pela ampliação de vagas e a melhoria do ensino na capital.¹¹⁵

A REME foi criada em 1934, momento de desenvolvimento do ensino público, que até então, era monopolizado, principalmente, por entidades privadas. Vinte e cinco anos após o início das atividades da REME, em 1959, criou-se a *Secretaria de Educação e Saúde*, com a incumbência de empreender um ensino de qualidade, desenvolver a cultura, a saúde pública e a assistência social para os habitantes.¹¹⁶ Algum tempo depois, em 1964, década do golpe que daria início ao governo dos militares, a Secretaria desmembrou-se da área da saúde, passando a unir os núcleos de educação e cultura, congregando, assim, os valores pertinentes ao ensino e a questão da prática cultural, enfatizando a importância e preservação da cultura. Surge, portanto, a *Secretaria de Educação e Cultura* com “a competência de coordenar a rede escolar através da lotação de funcionários e da assistência de material às escolas”.¹¹⁷ Conforme profere a professora Magali Luzio, a educação de Campo Grande em 1969 passou a defender “um pensamento pedagógico liberal-tradicional”. Desse modo, a segunda metade do século XX foi caracterizada por mudanças significativas no sistema educacional, como pode ser observado a seguir:

Esse padrão de ensino seletivo que vigorou no Brasil tendo seu auge na década de 60 é tido como “os anos dourados” da educação (...) as escolas eram poucas, mas de excelente qualidade. Lembremos que o nosso país sempre se caracterizou, dos tempos coloniais à década de 70 do século XX, como uma sociedade sem escolas. Ou melhor: uma sociedade com escolas para poucos.¹¹⁸

Diante do exposto, percebe-se as mudanças no ensino em Campo Grande passando de uma educação basicamente oferecida pela rede privada para o surgimento de escolas públicas.

¹¹⁵ BITTAR, Mariluce. O campo-grandense e o direito à educação. *ARCA*, p. 44.

¹¹⁶ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

¹¹⁷ FERREIRA, Magali Luzio. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da rede municipal de Campo Grande-MS. Documento extraído dos Arquivos da SEMED/CG.

¹¹⁸ BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*, p.172.

No próximo item aborda-se aspectos relativos às diretrizes curriculares para essa educação pública.

2.2) As diretrizes curriculares em uma escola pública: A Escola Municipal Kamé Adania no contexto curricular campo-grandense e a busca pela prática cidadã por meio dos saberes escolares

Foi no denominado “anos dourados” da educação brasileira que surgiu a Escola Municipal Kamé Adania em Campo Grande. Fundada em 03 de maio de 1960, essa escola fez parte de um conjunto de mudanças educacionais que estavam ocorrendo na capital e que visavam a ampliação e melhoria do ensino público.¹¹⁹ Primeiramente, recebeu o nome de Escola Municipal Dr. Tertuliano Meireles. Após 15 anos, em 1975 alterou-se o nome da escola para Escola Municipal de 1º grau Mata do Segredo. Contudo, em menos de um ano da nova denominação, houve uma alteração que estabeleceu que a escola passaria a chamar-se Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º grau Kamé Adania. Finalmente, em meados da década de 1990 o nome foi simplificado para Escola Municipal Kamé Adania.

Kamé Adania, o patrono da escola, foi um imigrante de origem japonesa que fixou raízes em Campo Grande no início do século XX na região onde atualmente se encontra a Mata do Segredo. Em fins da década de 1970, Adania doou à Prefeitura uma pequena extensão de terra para que fosse construído um estabelecimento de ensino.¹²⁰ A partir daí foram realizadas inúmeras obras que ampliaram as dependências da escola, tanto que nos anos 1990 foram construídos alguns anexos designados como Campo Novo, Jardim Anache, em 1991, e Nascente do Segredo em 1998.

Dentre as informações arroladas no texto do Projeto Político Pedagógico elaborado pela Escola Municipal Kamé Adania em 2010, relata-se que

Com relação às fases de transição a que a escola Kamé Adania e as demais escolas de Campo Grande passaram durante a década de 90, atualmente a mesma não tem em seus arquivos particulares de como se deu os processos de formação dos anexos, pois apenas as diretoras anteriores e a atual teriam mais informações precisas sobre esses processos.¹²¹

¹¹⁹ Legalmente, a criação da Escola Municipal Kamé Adania foi estipulada através do Decreto de nº 1.111/60, sendo reconhecida conforme deliberação do Conselho Estadual de Educação /MS nº 1210 publicada no Diário Oficial nº 1715 de 11/12/85.

¹²⁰ A doação do terreno para a ampliação da Escola Municipal Kamé Adania deu-se no início da década de 1980.

¹²¹ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p.10.

A característica descrita demonstra que com o decorrer do tempo, os arquivos existentes nas escolas foram sendo descartados por razões diversas, dentre elas o processo de transição de funcionários, o que impossibilitou que se fizesse um trabalho mais aprofundado tendo como respaldo esses arquivos de secretaria.

Um dos pontos fundamentais nas análises curriculares são as propostas pedagógicas que, inseridas no contexto específico de cada escola, explicitam as diretrizes internas em consonância com as normas curriculares federais, bem como as propostas advindas de Secretarias de Educação. Nessa perspectiva, a Escola Municipal Kamé Adania traz em sua ementa curricular aspectos relativos à construção da cidadania visando a inserção do educando num universo externo à vivência da escola, atendendo, sobremaneira, as leis internas municipais – elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – e, especialmente, aquelas entendidas como orientações homogêneas, como os PCNs.

O espaço curricular aberto pela escola em questão abrange dimensões que visam contemplar o local, destacando características próprias da realidade social do aluno; e também o nacional, onde percebe-se a importância da assimetria do educando com questões preponderantes para um bom ensino-aprendizagem, evocando o conceito de cidadania e sua relação com os ditames do mundo capitalista.

A Proposta Pedagógica da Escola Kamé Adania é composta por um conjunto de itens que ilustram o universo escolar e o que se espera de um arcabouço curricular que se não resolve, pelo menos minimiza as problemáticas em vigor na sociedade, as questões sócio-culturais que permeiam um universo diversificado de alunos atendidos por essa instituição.

A Escola Municipal Kamé Adania ao optar pela pedagogia “sócio-interacionista”, como forma de despertar a consciência crítica, estimular a busca de alternativas ou desenvolvimento de ações individuais e coletivas de transformação mediante a utilização do espaço escolar, fazendo o aluno o centro de todo o processo educativo. Nesta abordagem, o aluno é um ser ativo e cabe ao professor ser um facilitador da aprendizagem, que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, o professor não deve ensinar, mas sim criar condições para que os alunos aprendam. O aluno é o centro.¹²²

Logo após a apresentação das funções da escola, a sua missão pedagógica, e os valores estabelecidos como base da proposta curricular, o documento explicita o perfil da comunidade escolar e salienta que um dos problemas centrais dos discentes em relação à aprendizagem

¹²² Proposta Pedagógica Kamé Adania - 2010 p. 17.

está situado justamente no meio familiar em que eles estão inseridos. Num trecho do documento lê-se que:

Os alunos que apresentam maiores dificuldades são justamente os que provêm de família que não se preocupa com o aprendizado e, até mesmo, com sua frequência. De acordo com os dados levantados pelo PDE, este é um dos fatores críticos na escola que deve repensar sua forma de articulação com as famílias, procurando minimizar os problemas causados pela ausência dos pais.¹²³

A citação anterior demonstra que a Proposta Pedagógica almeja em sua plenitude estabelecer um elo com as famílias, tornando-as um meio de inclusão dos alunos ao ambiente escolar. A assiduidade da presença familiar é vista pela Proposta como fator essencial para o bom rendimento do aprendizado, como também para aguçar a prática cidadã dos alunos tanto intra como extra- escolar.

O principal objetivo do documento que orienta a escola prevê a inserção do aluno e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando evidente que as articulações dos conteúdos devem obedecer, via de regra, a critérios desenvolvidos e sugeridos pelas diretrizes nacionais.

Conforme a Proposta Pedagógica, a principal missão da escola é proporcionar a construção de um indivíduo que busca conhecer, um sujeito sempre ativo, procurando entender os fatos com visão crítica, procurando o caminho do saber. Não há uma fórmula infalível de conhecimento. O homem é um ser complexo sempre em busca do conhecimento e a missão primordial da escola é “Ensinar”, garantir a aprendizagem de habilidades, conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, conforme as contribuições dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*.¹²⁴ (grifo nosso)

Desenvolver “conteúdos necessários para a vida em sociedade” vem ao encontro de propostas previstas e difundidas por planos curriculares denominados democráticos e inclusivos. Os conteúdos propostos pelos parâmetros voltados para a educação brasileira em geral, buscam a excelência e a plenitude do processo de aprendizagem ao destacar especialmente alguns princípios que possam propagar:

O respeito à diversidade intelectual, artística e social, a gestão democrática, transparente e descentralizada, a igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos, a valorização e promoção do desenvolvimento das pessoas, o compromisso com a democracia e a justiça social.¹²⁵

¹²³ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 10.

¹²⁴ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. P. 11.

¹²⁵ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 12.

No interior das propostas pedagógicas, a questão da diversidade, da igualdade e da democracia são conceitos correspondentes e ganham nitidez nos planejamentos internos da escola. Nesse contexto, a inovação curricular está relacionada aos conteúdos constituídos a partir das práticas sociais oriundas do campo de estudos das Ciências Humanas. Sendo as humanidades, campos de conhecimento que sublinham as questões pedagógicas vistas como essenciais para um bom desempenho e formação dos *agentes sociais*, a proposta curricular afirma que “a Supervisão Escolar, como Equipe Técnica da escola, tem o seu trabalho direcionado ao cumprimento dos conteúdos oferecidos pelas Diretrizes Curriculares e PCNs que norteiam o Sistema Nacional de Ensino.”¹²⁶

No cerne dos planejamentos e organização didático-pedagógica da Escola Municipal Kamé Adania, observa-se a importância das ementas curriculares e os projetos desenvolvidos pelos professores juntamente com as normas preestabelecidas pelas Secretarias e órgãos afins. Nesse ponto em específico, e em consonância com as propostas da REME, encontra-se que:

Um projeto político pedagógico é um processo que se realiza na prática e sua construção se realiza e se completa no cotidiano escolar. É fundamental que o início desse processo se fundamente em bases sólidas e verdadeiras, comprometidas com o objetivo de formar um novo cidadão, sendo imprescindível incorporar a prática do planejamento que se configura como o primeiro passo em direção a essa nova construção do saber.¹²⁷

Entre as propostas oferecidas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, destaca-se que para possibilitar a organização curricular da instituição, utilizaram-se de diversas leis e deliberações, dentre elas a deliberação de número 778, de 04 de setembro de 2008, especialmente o seu artigo 12, inciso VIII, que trata da organização curricular determinada para as instituições de ensino como um todo.¹²⁸

¹²⁶ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010 p. 39.

¹²⁷ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 16.

¹²⁸ ¹²⁸ A Proposta Pedagógica da escola buscou respaldo em referenciais e leis educacionais, a saber: Declaração de Cuenca, UNESCO, Equador, 1981; Declaração de Sunderberg – Torremolinos, Espanha, 1981; Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana; OPS/ Organização Mundial de Saúde – Washington, DC, USA, 1990; Seminário UNESCO, Caracas – Venezuela, 1992; Declaração de Santiago – Chile, 1993; Assembléia Geral das Nações Unidas – New York, USA, 1993; Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Incapacidades; Declaração Mundial de Educação para Todos, UNICEF, Jon Tien – Tailândia, 1990; Declaração de Salamanca, Espanha – Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Criação e Manutenção de sistemas educacionais inclusivos; Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 206, parágrafo 1º: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; Art. 208 parágrafo 3º, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, capítulo V – Educação Especial nos seus artigos 58, 59 e 60; Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui diretrizes e normas para a Educação Especial na Educação Básica; Parecer CNE/CEB nº 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; 1ª Lei nº

No que se refere a LDB, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, de número 9394/96, é aplicada essencialmente como base primordial de formulação curricular, atendendo, por sua vez, as designações definidas pela Constituição Federal de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”. A CF de 1988 é chamada de “cidadã” pelo fato de, entre outras coisas, detalhar os direitos e deveres do cidadão, elencando na maior parte de seus tópicos os direitos sociais e civis. José Murilo de Carvalho afirma que esse documento é um dos únicos que detalham substancialmente os pormenores das leis contidas nas normas do país.¹²⁹

Ainda no contexto da formulação da Proposta Pedagógica central da escola, observa-se que há uma tentativa de acatar a resolução da CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Vinculada a esse princípio, a ementa curricular da escola Kamé também contempla a Resolução CNE/CEB nº2, de 2 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental; bem como a adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a escola, publicados no mesmo ano.

Diante disso, pode-se afirmar que a organização curricular da escola Kamé é centrada em determinantes sociais do currículo, pois na concepção pedagógica da escola percebe-se que há um esforço de empreender a inserção social do aluno e trazer à tona questões atinentes ao cotidiano intra e extra-escolar ao procurar estabelecer pontos de contato entre escola e sociedade. É importante ressaltar que essa busca pela inclusão social é amparada em lei, e tem como respaldo normas específicas de cunho nacional e local. Isso é possível perceber na seguinte passagem do texto do Projeto da escola citada:

o atendimento às determinações da Lei nº11.465 de 10 de março de 2008, no seu Art. 26 Parágrafo 1º e 2º: O estudo sobre a História da África e questão indígena, abordadas nesta Lei, deve ser constante e de forma interdisciplinar em: história, literatura e arte, tornando-o presentes em nosso cotidiano como forma de inclusão. Deve propiciar uma reflexão interdisciplinar através do conhecimento dos diversos projetos de resistência, negociação e superação presentes na África e no Brasil. Deve possibilitar o reconhecimento do papel que as culturas, técnicas e instituições sociais africanas tiveram e têm, na formação da sociedade brasileira.¹³⁰

O ensino de História da África e a inserção de conteúdos relacionados à História Indígena são temas que decorrem de discussões acadêmicas e chegam às salas de aula através de elaboração curricular realizada por especialistas que visam a difusão de conteúdos que

7.853/89, a qual dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais.

¹²⁹ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania: um longo caminho*. 2005.

¹³⁰ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 27.

outrora não eram adotados pelo sistema escolar. Os temas voltados à comunidade negra e a sua importância para a formação do povo brasileiro, vêm ao encontro de novas perspectivas educacionais e envolvem, portanto, uma reflexão mais ampla acerca da formulação dos conteúdos.

A lei 10.639 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 9 de janeiro de 2003, trouxe múltiplas possibilidades de discussões pedagógicas a respeito do papel do negro na sociedade. Dentre os materiais publicados pelo Governo Federal, constam diretrizes específicas que tratam da história da cultura afro-brasileira e suas políticas afirmativas. Dentre esses documentos, pode-se encontrar as *Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais* publicado em 2004, na qual é estabelecida um conjunto de temas para o aperfeiçoamento do ensino, principalmente, em relação à disciplina de História e às questões voltadas para os problemas étnicorraciais que envolvem sobretudo a cultura afro-brasileira.

Nessas reflexões, a Proposta Pedagógica da Escola Kamé Adania, tendo como foco o Ensino de História, aponta que:

O Projeto de História possibilitará o estudo da escravidão no Brasil. O período escravista brasileiro é uma das marcas mais trágicas da história do Brasil. Por quatro séculos, a população negra capturada na África e trazida para o Brasil em navios negreiros foi aqui subjugada e submetida a regimes de trabalho escravos hoje impensáveis. Esse período sombrio de nossa história felizmente não impediu a miscigenação entre as culturas afro, indígena e portuguesa, estabelecendo aqui um resultado cultural dos mais ricos de todo o mundo. Conhecer esse período da história é um exercício precioso de compreensão da natureza humana e uma forma de valorizar cada vez mais os direitos humanos e a pluralidade cultural.¹³¹

Nesse sentido a formulação curricular da Escola Kamé, evidencia questões que levam o aluno a refletir sobre situações que envolvem o seu cotidiano além das práticas escolares. A apropriação do saber histórico é atrelada juntamente com as perspectivas pedagógicas formuladas pela escola em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação. A percepção dos professores na formulação dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula é caracterizada pela visão de que os conteúdos devem formar o todo, unindo concepção pedagógica e conceito de inclusão, questão evidente no seguinte depoimento:

Eu tenho visto, observado nos planejamentos essa questão da formação somente conceitual, onde alguns professores têm a dificuldade de estar expondo esse procedimento de aprendizagem e também esse valor *attitudinal* dentro do contexto histórico. Essa visão que nós temos hoje da educação, ela não contempla o conhecimento apenas dos conceitos. Esses conceitos tem que estar relacionados a um valor. Que valor o aluno vai adquirir diante desse

¹³¹ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 28.

conceito que lhe é apresentado? Então essa postura do educador, por exemplo, nós temos, vivenciamos aqui nas escolas no caso de História. Eu tenho um professor que se formou a mais tempo no contexto histórico, é um professor de História; e já tenho outro com uma visão mais modernizada. E eu sinto essa lacuna que existe. Porque o conceito do professor que está há mais tempo dentro da disciplina, ele não tem a visão de introduzir um valor, um conceito, um aprendizado *atitudinal* para esse *conceitual*.¹³²

Esse depoimento é pertinente ao estabelecer laços com uma nova tendência pedagógica, bem como pelo fato da entrevistada destacar em suas conclusões a dificuldade de adaptabilidade dos currículos à realidade da escola. Tarefa que torna-se um tanto flexível quando contraposta à realidade de cada local de análise.

O contexto de implementação de novos programas curriculares na educação campo-grandense, bem como a afirmação de novos temas que surgiram no processo de redemocratização a partir da década de 1980, trouxeram em seu bojo um conjunto de questões inerentes à produção de novos planos curriculares que fornecessem um instrumental teórico inédito a fim de viabilizar não apenas a interrelação escola e produção acadêmica, mas também no intento de acatar meios de difusão do saber histórico em sala de aula.

Especialmente após a década de 1990, as sugestões curriculares fornecidas pelo Governo Federal e também pelas localidades educacionais puderam contar com um número maior de sugestões vindas dos profissionais da educação do município em questão, e a formulação do saber histórico com suas formas de circulação difundiram-se pautados principalmente nas novas tendências historiográficas que emergiram no interior das universidades e dos grupos de discussão a elas relacionadas.¹³³

As contribuições pedagógicas formuladas pela REME, permitiu, com o transcorrer dos anos, desencadear novos parâmetros que servissem de referenciais para o ensino de História, avivando debates sobre a prática da cidadania por meio do conhecimento escolar.

A partir de experiências curriculares utilizadas em períodos de tempo distintos, é possível visualizar as modificações dos conteúdos em relação ao contexto em que são trabalhados. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a REME tenta inserir conceitos nas propostas pedagógicas próprias de cada escola. Exemplo disso é o Projeto Político Pedagógico da escola analisada, o qual explicita a necessidade e adaptabilidade dos PCNs.

A própria concepção pedagógica da escola vislumbra que é de vital importância que os professores utilizem os parâmetros em seus planejamentos, fato que é cobrado pelo supervisor

¹³² Depoimento 004, realizado em 08 de abril de 2010.

¹³³ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*.

educacional da escola, onde a “Supervisão Escolar bem como a equipe técnica da escola, tem o seu trabalho direcionado para o cumprimento dos conteúdos oferecidos pelas Diretrizes Curriculares e PCNs que norteiam o Sistema Nacional de Ensino”.¹³⁴

No capítulo anterior discutiu-se a formação dos documentos curriculares campo-grandenses e os desdobramentos dos programas de currículo. Vimos a publicação de documentos, ofertados aos professores pela Secretaria Municipal de Educação, que consistiam em aprimorar os conteúdos das disciplinas escolares em função das tendências pedagógicas que afloravam no limiar da década de 1990. Houve, portanto, variados tipos de publicações que visavam congregar as ementas curriculares das escolas públicas do município, dada a discrepância de conteúdos disciplinares entre uma escola e outra.

No contexto desses documentos publicados pela REME/SEMED, oscilaram propostas que, conforme discussões e reflexões iriam surgindo, abriam possibilidades de inovação frente ao que já estava publicado em termos de diretrizes, proporcionando novas fontes para a elaboração cada vez mais complexa das normas que visassem a formação da cidadania.

Documentos curriculares, apresentados no capítulo anterior, como a *Sequência Didática* e, posteriormente, as *Diretrizes Curriculares* publicada em 2003, demonstram divergências em relação aos temas complexos que deveriam ser esmiuçados e inseridos no campo educacional. Porém, houve convergência de temas que permaneceram na ementa escolar, onde paulatinamente ganharam “nova roupagem”, com “ares” de democracia e prática cidadã.

Em praticamente todas as áreas de conhecimento, especialmente no rol das Ciências Humanas, inúmeras mudanças vieram à tona no sentido de elencar aspectos que evidenciassem as reivindicações de uma sociedade em transformação, alarmada pela necessidade de inclusão. Esse fato contribuiu para o aprimoramento da disciplina de História, amplamente discutida e revisada pelos pressupostos da denominada História Cultural.

A questão da inclusão é bastante discutida, sendo recorrentemente destacada nos projetos pedagógicos das escolas municipais de Campo Grande. Isso pode ser percebido no PPP da Escola Municipal Kamé Adania:

Ao elaborar sua proposta pedagógica buscou dar ênfase a esse tema sobre inclusão, pois é de fundamental importância tratar do conceito de inclusão e acima de tudo ter o conhecimento das leis internacionais e nacionais que tratam desse assunto, bem como o embasamento em teóricos que abordam esse tema em seus livros.¹³⁵

¹³⁴ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 39.

¹³⁵ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 24.

Para melhor compreender as adaptações curriculares de Campo Grande é pertinente se reportar aos conteúdos, suas modificações e finalidades, como aponta Taís Fonseca ao afirmar a necessidade de sublinhar as mudanças e “como ocorrem, na prática, as apropriações de programas e de diretrizes curriculares, de livros didáticos e paradidáticos, das propostas de inovação”¹³⁶.

Por um lado, se verificarmos as alterações curriculares ocasionadas com o surgimento de novas propostas como os PCNs, veremos que, no caso de Campo Grande, essas propostas sofreram alterações substanciais; por outro, não deixaram de contemplar temas designados como “tradicionais” e que são considerados fixos na esfera de conteúdos inerentes ao ensino de História.

As *Diretrizes Curriculares* de 2003 traziam em sua proposta uma configuração diferenciada. Observa-se que nesse documento há a tentativa de utilização das orientações dos PCNs de História, já na própria apresentação dos conteúdos é realçado o valor pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o compromisso da rede em acatar as inovações que os rumos educacionais estavam tomando:

Vivenciamos um momento especial e peculiar da educação, principalmente quanto à História como conhecimento e ação do homem em suas relações de interação entre si e com a prodigiosa natureza. No processo de ensino e aprendizagem a inovação desponta sinalizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que desencadeiam as discussões e propõe novas metodologias para a operacionalização dos estudos dos conteúdos do currículo escolar.¹³⁷

Nota-se, portanto, que a adaptação dos Parâmetros Curriculares em Campo Grande não era vista apenas como uma mera proposta. Partindo dos pressupostos da própria REME, os professores deveriam acatar as alternativas sugeridas pelos currículos oficiais e vivenciar em sala de aula as finalidades pedagógicas como, por exemplo, a *transversalidade* proposta pelos parâmetros.

Para José Alves de Freitas Neto, os temas transversais não devem ser vistos como opositores do ensino denominado clássico e tradicional. Na visão do autor, os temas transversais são configurados como necessidades e questões do presente, de grande importância, que não podem ser ignorados pelos educadores.

¹³⁶ FONSECA, Thaís Livia de Lima e. *História e Ensino de História*, p. 69 -70.

¹³⁷ Diretrizes Curriculares de Campo Grande – SEMED, 2003. p. 111.

A implantação da transversalidade pressupõe alterações no ensino de História. Para muitos, acompanhando as discussões da historiografia, não chega a ser novidade as mudanças e concepções propostas. Para outros, presos a um modelo de ensino tradicional, é preciso rever conceitos e procedimentos sobre a própria História e o seu papel dentro de uma proposta de ensino transversal. Por isso, podemos afirmar que a implantação dos temas transversais não se refere apenas a mudanças didático-pedagógicas, mas também conceituais sobre o ato de educar e a própria História.¹³⁸

A partir dessa afirmação torna-se nítida a necessidade de adaptar os conteúdos da disciplina de História para que sejam inseridos Temas Transversais, que possam abranger questões cotidianas dos educandos e não contemplar somente assuntos do passado como se as problemáticas de outras gerações e épocas fossem mais interessantes do que a deles.

Nesse caso, os novos problemas suscitados pelo ensino de História requerem que sejam introduzidas diferentes formas de pensar, o que não significa, necessariamente, que os conteúdos “clássicos” devam ser descartados pelo professor. Conforme José Alves de Freitas Neto pode-se afirmar que a “implantação dos temas transversais não se refere apenas a mudanças didático-pedagógicas, mas também conceituais sobre o ato de educar e a própria História.”¹³⁹. As Diretrizes Curriculares publicadas pela SEMED em 2003 visavam essa proposta, porém, na prática pedagógica o cenário não mudava profundamente, pois, a rigor, os PCNs são uma alternativa ao professor e não algo obrigatoriamente imposto.

As *Diretrizes Curriculares* de 2003 eram divididas, basicamente, por eixos temáticos. Também foram divididas por tópicos como “noções e conceitos” e “habilidades e competências”. Ao manusear esse documento curricular, observa-se que logo no início da divisão dos conteúdos, no tópico sobre a disciplina de História, a questão da cidadania é prontamente identificada:

No processo de ensino e aprendizagem, ao longo do percurso do ensino fundamental, espera-se que a História possa ajudar na formação intelectual e cultural discente, na construção da cidadania, à medida que se amplia a compreensão da realidade social do aluno-cidadão. Assim, ele poderá optar por atitudes críticas e transformadoras e assumir formas de participação social e política, consciente de seus limites, possibilidades e, sobretudo, apto a respeitar as diversidades regionais e de grupos nacionais ou estrangeiros.¹⁴⁰

Nesse contexto, para tentar absorver a questão da prática cidadã em sala de aula, as diretrizes optaram pelos eixos temáticos e a configuração de mapas conceituais. Ao assumir essa postura, a SEMED reitera, mais uma vez, seu compromisso com os PCNs. A partir disso

¹³⁸ NETO, J. A. F., In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 65.

¹³⁹ NETO, J. A. F., In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, p. 65.

¹⁴⁰ *Diretrizes Curriculares de Campo Grande* – SEMED, 2003. p. 111.

a função do professor é criar um eixo temático de acordo com os temas transversais propostos inicialmente pelas diretrizes, acatando suas sugestões. Recorrentemente, a disciplina História foi dividida em eixos que contemplavam temas como “História das Representações e das relações de poder, subdividindo-se em outros dois subtemas, Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; e Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.”¹⁴¹

Os temas propostos pelas Diretrizes Curriculares de 2003 se configuravam da seguinte forma: para a 5ª série os eixos objetivavam “Identificar as relações entre sociedades, natureza e cultura na história dos povos ocidentais e orientais”; “Compreender as diferenças na mensuração de tempo (geológico, cronológico, biológico, da natureza e das mentalidades) e as fontes históricas”; “Compreender a diversidade cultural entre os povos formadores da identidade brasileira”; “Reconhecer as características da cultura na Antiguidade, no Egito, Mesopotâmia, na Grécia e em Roma”.¹⁴²

Para a 6ª série almejava-se “Compreender a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista”; “Compreender as características sócio-culturais presentes no sistema feudal”; “Caracterizar o Renascimento”; “Reconhecer os interesses econômicos envolvidos nas Grandes Navegações”; “Relacionar o processo colonial brasileiro com o início das diferenças sociais que caracterizam o Brasil de hoje”.¹⁴³

Os eixos temáticos propunham para a 7ª série “Reconhecer as questões políticas, sociais e econômicas como busca de *cidadania*”; “Compreender a independência dos países latino-americanos como movimentos influenciados pelas idéias iluministas”; “Identificar os avanços tecnológicos e as mudanças nas relações sociais de trabalho da Revolução Industrial”; “Analisar a Revolução Francesa sob o ponto de vista de ganhos para a *cidadania*”; “Apontar as características do Brasil Império”.¹⁴⁴

E, finalmente, para a 8ª série era designado “Compreender as disputas capitalistas e suas consequências nos dias atuais”; “Compreender a Primeira Guerra Mundial como resultado de rivalidades entre os países industrializados, disputa de mercados consumidores e/ou fornecedores de matéria-prima”; “Ressaltar que a Revolução Russa foi uma luta de classes com base nos ideais de Marx e Engels”; “Apontar semelhanças e diferenças entre a

¹⁴¹ NETO, J. A. F. In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, p. 67.

¹⁴² *Diretrizes Curriculares de Campo Grande – SEMED*, 2003. p.117

¹⁴³ *Diretrizes Curriculares de Campo Grande – SEMED*, 2003. p. 119.

¹⁴⁴ *Diretrizes Curriculares de Campo Grande – SEMED*, 2003. p. 121.

primeira e a segunda Grande Guerra Mundial e suas conseqüências”;“Conceituar a globalização”;“Descrever as características do neoliberalismo”.¹⁴⁵

A estrutura do documento nos dá a idéia de que muitos temas permaneceram no quadro curricular não alterando substancialmente sua finalidade e execução em sala de aula. No entanto, ao observar o rol de conteúdos voltados para a antiga 7ª série, hoje 8º ano, percebe-se que a necessidade de reconhecer a cidadania é algo premente nesse trecho do documento. “Reconhecer as questões políticas, sociais e econômicas como busca de *cidadania*” impulsiona o professor a tratar de temas atrelados ao entorno social dos alunos, invadindo um espaço que não se restringe aos muros da escola. Porém, ao analisar a forma estrutural do documento, percebe-se que o que se refere à cidadania elencada para os alunos da 7ª série, no início da década de 2000, é uma cidadania restrita à denominada História Moderna, na qual conceitos atribuídos aos Iluministas e aos difusores do conhecimento ilustrado se restringe meramente à compreensão de cidadania da época. Isso também ocorre com a questão da Revolução Francesa, onde esses ideais são plenamente propagados. Denota-se que no contexto da aula de História seja enfatizado o conceito, seu desenvolvimento e desdobramentos históricos. A rigor, como afirma o historiador José Murilo de Carvalho, a cidadania é um conceito altamente complexo e trabalhá-lo com os alunos requer um espaço mais amplo para ser explorado.

As *Diretrizes Curriculares* de 2003 trazem em seu conteúdo as bases para a prática cidadã, mas, em contrapartida, não deixa evidente a inserção dos temas transversais que abarcam múltiplas questões como diversidade, inclusão e democracia. Ao mesmo tempo que afirma a magnitude dos novos conteúdos, não adere de maneira peremptória as questões sugeridas pelos documentos oficiais. Mais uma vez, fica a cargo do professor escolher o que lhe parece ser o melhor caminho a trilhar.

Voltando à análise do Projeto Pedagógico da Escola Municipal Kamé Adania, concluído em 2010, percebem-se diferenças estruturais relativas ao currículo e a forma como ele é direcionado, ressaltando mudanças ocorridas na educação brasileira nos últimos anos. As constantes discussões e debates acerca das inovações do ensino de História resultam na construção de um currículo mais denso e amplamente multidisciplinar. A recomendação aos professores é que os mesmos utilizem vínculos de conhecimento entre as áreas afins, no intento de enriquecer o exercício de ensino-aprendizagem.

¹⁴⁵ *Diretrizes Curriculares de Campo Grande* – SEMED, 2003. p.123.

Na proposta da escola, alguns conteúdos de História são identificados da seguinte maneira:

QUADRO 1: CONTEÚDOS PARA 6º E 7º ANOS

6º Ano:	7º Ano
O que é História?	A Europa Medieval
Para que serve estudar História?	A atualização europeia
Nós somos seres sociais	A igreja domina a vida cultural
A cultura e a Natureza	A sociedade hierarquizada
Cultura e História	O Feudalismo
As diferenças sociais	O crescimento urbano
As partes históricas	O surgimento da burguesia
O surgimento da vida na terra	O absolutismo
A teoria da evolução	A centralização do poder e a força do rei
A vida nas cavernas	O problema da Terra no Brasil
A pré-história na América	História da África
O começo da História	A escravidão negra
Os princípios do Islamismo	A África e o mundo

*FONTE: Proposta Pedagógica

QUADRO 2: CONTEÚDOS PARA 8º E 9º ANOS

8º Ano	9º Ano
Guerra do Paraguai	A política nos EUA
O novo capitalismo	O fim da URSS
O processo abolicionista	O mundo pós-socialismo
A imigração europeia	A globalização da economia
As leis abolicionistas	O neoliberalismo
	A nova ordem internacional
	O neoliberalismo no Brasil
	América Latina: Mudanças e Permanência
	O ataque às torres gêmeas.

*FONTE: Proposta Pedagógica

Os conteúdos passaram a ser mais detalhados e a questão da transversalidade aparece de modo mais nítido. Temas como História da África, Islamismo e maior espaço para a América Latina passaram a ter mais ênfase na base curricular. Nesse processo de construção da prática cidadã, a proposta da escola enfatiza o seguinte:

dentro de suas atribuições buscará trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promovendo ações tais como palestras com representantes do Conselho Tutelar, no qual será tratado dos direitos e deveres das crianças e adolescentes; reuniões com pais e professores para ser debatido o ECA; Trabalhos e debates em sala de aula com os alunos para reforçar o entendimento sobre o ECA; exposição dos trabalhos realizados pelos alunos pra escola e comunidade local, sobre o ECA.¹⁴⁶

As práticas pedagógicas da escola se circunscrevem a partir da autonomia, da diversidade com respeito às diferenças, interação e cooperação com diálogo, proposição por

¹⁴⁶ Proposta Pedagógica Kamé Adania – 2010. p. 29.

parte do docente de propostas estratégicas e originais, organização do tempo, organização do espaço, e seleção do material a ser utilizado em sala.

No currículo escolar, a História tende a ser estudada a partir de problemáticas contemporâneas presentes no contexto social e relacionada a acontecimentos de outros tempos e espaços, ou do mesmo espaço em outros tempos cronológico ou tempo histórico. Na escola, a relação do estudante com o conhecimento histórico dá-se na efetivação do currículo escolar e, especificamente, no processo de ensino e aprendizagem da História – conhecimento resultante de pesquisas históricas e estudos de especialistas em ciências humanas. Esse processo está alicerçado em objetivos sociais e didáticos e em criteriosa seleção de conteúdos que envolvem eventos políticos, econômicos, sociais e culturais. A alavanca desse processo é o acontecimento mais próximo do cotidiano, vivido pelos educandos, cujo questionamento deve remeter a estudos de acontecimentos do passado mais distantes no tempo e no espaço.

Nesse sentido, a ênfase deve estar em relacionar o pensar, o agir, o modo de ser e de viver dos diferentes povos, grupos ou classes sociais. Nessa visão, rompe-se com a concepção heróica da historiografia tradicional, como, por exemplo, o único e exclusivo tradicional ensino de história quadripartite. No próximo tópico faremos uma breve análise sobre o ensino de História e seu desenvolvimento frente às discussões curriculares pensadas pelo Estado.

2.3) O ensino de História e o processo de construção da prática cidadã

O ensino de História instiga o debate sobre a formação da identidade nacional ou pelo menos remete a um sentido peculiar de identificação por parte dos alunos.¹⁴⁷ Neste sentido, a História como disciplina passa a ser conhecida 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 França,¹⁴⁸ quando surgiu o sistema quadripartite de estudo. A França se configurou como o país que dinamizou os conteúdos da disciplina de História:

É preciso advertir desde já que esse sistema quadripartite de organização da história universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes. Na Grécia, a Antiguidade

¹⁴⁷ FURET, François. *A oficina da História*.

¹⁴⁸ Um 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.

chega até o século XV, e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média. Na China, a história “moderna” (*jindai*). Nos Estados Unidos, a história nacional se organiza em três blocos, em função dos eixos fundamentais que são a Guerra de Independência, em fins do século XVIII, e a Guerra de Secessão, em 1860-1864.¹⁴⁹

Frente às diferenças de cada local específico, o sistema de ensino francês destacou-se por possuir a sistematização do ensino de História em seu formato mais rígido e acabado:

Mas é talvez na França que a sistematização da história universal numa estrutura rígida, quadripartite, é mais extremada, mais acabada. Esse quadripartismo cumpre certo número de funções precisas, aos mesmo tempo no nível das instituições universitárias e no nível da ideologia. Desempenha o papel de um verdadeiro aparelho ideológico de Estado.¹⁵⁰

Os discursos acerca do ensino de História apresentam configurações que se relacionam intimamente com o contexto histórico aplicado. Na França, por exemplo, após a polêmica historiográfica causada pelo filme *Danton*, no qual uma verdadeira revisão sobre o episódio da Revolução Francesa veio à tona, as discussões sobre o ensino de História nas escolas se acentuaram. A partir daquele momento que história ensinar? Falar aos alunos de uma Revolução heróica onde o povo lutou avidamente em nome da igualdade, liberdade e fraternidade, ou de uma Revolução onde as mortes e as atrocidades embotaram os dividendos tradicionais? Sendo assim, a proliferação de um ensino diversificado dos moldes tradicionais pode acarretar uma mudança de concepção da sociedade?

É inegável que a boa educação serviu como mecanismo para a solidificação de estados e a manutenção da ordem pública. Dentro desse contexto, a educação vem sendo utilizada como instrumento de formação de uma identidade, sobretudo, desde o século XVIII, no contexto do ideário de revolução. Nesse processo estava também a História, objetos de várias discussões, mormente, por sua importância na constituição da identidade nacional.

A História como disciplina escolar surge na França, no cenário das transformações revolucionárias do final do século XVIII, em meio à defesa da educação universal, pública, gratuita, laica e obrigatória. Para a consolidação dos estados Burgueses, tornava-se necessário cunhar os conceitos fundamentais das histórias nacionais, tais como nação, pátria, nacionalidade, cidadania, de modo a substituir a história sagrada, predominante no sistema escolar até essa época, cuja tarefa seria desempenhada, em grande medida, pelos historiadores e pela história escolar.¹⁵¹

¹⁴⁹ CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado?*, p.93.

¹⁵⁰ CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado?*, p.93.

¹⁵¹ CAIMI, Flávia Eloísa. *Escola Nova e o Ensino de História no Brasil*. In: XXIII Simpósio Nacional - História: guerra e paz, 2005, Londrina. Edição Complementar dos Anais do XXIII Simpósio Nacional de História, 2005.

No que diz respeito à História institucional, percebe-se os reflexos de poder que ela denotou, em que as fontes ditas como “importantes” eram aquelas advindas de locais de prestígio:

A história institucional [...] baseia-se numa organização hierárquica de suas fontes, que é o reflexo de relações de poderes, reproduz a sua história, é a consciência do poder. À frente do cortejo figuram portanto, glorificados e prestigiosos, os textos sagrados, documentos únicos, expressão de seu poderio: autógrafos e éditos reais, discursos políticos, referências bíblicas ou corânicas, opiniões de Marx, Lênin ou Mão. Em seguida, essa história concede alguma legitimidade aos comentadores (*hadiths* e leis ou decretos, estatísticas oficiais, comunicador dos porta-vozes). Mais longe, respeitosamente vestidos de negro, como o terceiro estado, vêm as fontes públicas, a imprensa, os escritos de testemunhas anônimas e simples cidadãos, documentos que jamais poderiam servir como referente, no máximo como referência. Quanto à imagem, aos gestos, às canções ou aos filmes, essa história julga-os sem valor. A menos que sejam utilizados, não como uma fonte, mas como reprodutores de história oficial. Esta, como seus mestres, o Estado, a Igreja, o Partido, na verdade aceita perfeitamente reconstituições históricas, que considera como uma condescendência divertida.¹⁵²

A História como disciplina didática viabiliza a compreensão dos fenômenos históricos sociais apresentando uma visão política da sociedade em seu conjunto.¹⁵³ A disciplinarização do conhecimento, como forma de ensino escolar, esteve ligada com o fortalecimento do Estado e a necessidade de se constituir a nação. Com isso, por meio do conhecimento histórico, seria possível remeter a um passado que, finalmente, possibilitaria transmitir sinais que integrassem um conjunto, uma comunidade, um território.

No Brasil, a tentativa de formar uma nação que independesse de grandes metrópoles, como Portugal, por exemplo, fez com que gradativamente surgisse a ótica de nacionalização em diversos segmentos sociais. A própria instalação da corte imperial portuguesa no Brasil em inícios do século XIX, propiciou de alguma forma, a instalação de espaços culturais tais como a Biblioteca Real, o Horto Real, o Museu Real, enfim, um vasto empreendimento no sentido de solidificar e criar uma cultura voltada para a realização da nova pátria.¹⁵⁴

No período republicano essa questão esteve mais presente. Haja vista que para alavancar o país que almejava independência financeira e desenvolvimento industrial, era preciso aguçar o sentimento nacional a fim de evitar separatismos e rebeliões regionais. A

¹⁵² FERRO, Marc. *A história vigiada*, p.25.

¹⁵³ CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado?*.

¹⁵⁴ Apesar de terem sido erigidas inúmeras Instituições, Centros Culturais, Cursos de direito e de medicina, os novos “letrados” pautaram-se em teorias muitas vezes já ultrapassadas na Europa. Percebe-se que havia sim o ideal de independência, porém longe de deixar os resquícios eurocêtricos de lado. Para mais detalhes: SCHWARCZ, Lílian K. M. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil*, 1993.

partir de então, o ensino passou a ser visto como um aliado poderoso para se conceber a nacionalidade brasileira.

No início do período republicano, cresce a importância atribuída ao ensino de história na difusão do sentimento nacional e na responsabilidade de formar cidadãos da nação. Progressivamente, “a moral religiosa foi absorvida pelo civismo, orientando a idéia de que os conteúdos de História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar.”¹⁵⁵

Partindo desta premissa, a escola tornou-se a instituição fundamental para formar o cidadão na sociedade moderna¹⁵⁶. No início do século XX, a Educação Nova¹⁵⁷ propagou esse potencial juntamente com o *Manifesto dos Pioneiros*¹⁵⁸ e o espírito de reforma. Num período caracterizado por tantas mudanças na educação, a autora Cecília Hanna Mate¹⁵⁹ aborda a racionalização da educação brasileira nos anos de 1930, desconsiderando a década referida como marco principal das transformações pedagógicas ocorridas no Brasil. Matte desenvolve a tese de que mesmo antes de 1930, vários aspectos da vida social, inclusive a educação, vinham sofrendo alterações¹⁶⁰. O ideal se transfigurava em modernizar e democratizar as riquezas juntamente com vários aspectos do país, e entre eles a educação ocupava lugar de destaque.¹⁶¹

Essa concepção acrítica da sociedade fez com que fatos sociais pertinentes de serem problematizados, como, por exemplo, a submissão do negro e do índio, ficassem à margem em prol de uma organização que visava o progresso e desenvolvimento do país. Isso ocorreu no intuito de fazer com que todos se sentissem como formadores de uma nação, como se não

¹⁵⁵ 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.

¹⁵⁶ PINSKY, Jaime. *Práticas da Cidadania*, 2002.

¹⁵⁷ MATE, C. H., *Tempos Modernos na Escola*.

¹⁵⁸ CAIMI, F. E. *Op, cit*, 2005.

¹⁵⁹ MATE, C. H., *Tempos Modernos na Escola*.

¹⁶⁰ As comemorações do centenário da Independência fizeram aflorar o anseio de se repensar a República em termos de progresso e modernização, aspectos muito bem delineados em: PINTO, Maria Inez Machado Borges. *Urbes industrializada: o modernismo e a paulicéia como ícone de brasilidade*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21 n° 42, 2001. p. 435-455; Ver também: GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores. A política cultural do estado novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1996; GOMES, Ângela de Castro. *A escola republicana: entre luzes e sombras*. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLF, Dulce C. & ALBERT, Verena (org.) *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002, pp. 384-437.

¹⁶¹ No que tange à educação têm-se que: “a meta de legitimação de um modelo de educação regeneradora, centralizadora, reguladora, com suportes que, por se fundamentarem em determinadas interpretações da ciência, em certos usos da técnica e racionalidade, são apresentadas como única e melhor possibilidade”. MATE, Cecília Hanna. *Tempos Modernos na Escola*, p. 57.

existisse discriminação e preconceito, ou melhor, como propõe Pinsky, ao alertar que “negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele”.¹⁶²

Entre todas as disciplinas escolares uma das que mais ganha destaque como instrumento para aguçar o senso crítico do aluno é a disciplina de História. Os aspectos da vida em sociedade juntamente com suas normas de construção são abordados dentro dessa disciplina, que conceitua o papel do homem inserido socialmente.¹⁶³

Porém algo que preocupa vários profissionais da educação é a maneira como essa disciplina vem sendo trabalhada desde o início da formação da matriz escolar, um modelo no qual aspectos essenciais referentes aos indígenas e aos africanos, ficaram marginalizadas frente à predominância da história quatripartite européia. Conforme aponta Paulo Miceli, no ensino de História ministrado aos moldes tradicionais “a pátria é grande, a raça é forte, os governantes amam o povo e são amados por ele, não há sangue, nem lutas, nem desavenças. Todos, afinal, se entendem na doce harmonia do paraíso tropical.”¹⁶⁴ A partir dessa afirmação compreende-se que o aluno apenas recebia informações referentes à construção de seu país, longe, portanto, de estabelecer uma posição crítica sobre os fatos estudados.

Para tanto, cabe analisar como a disciplina de História se circunscreve à realidade vivenciada por grande parte dos alunos. Como se percebe, para cada realidade, seja ela econômica, social, política ou cultural, deve-se delinear o conceito de cidadania, abrangendo as perspectivas do aluno em relação a essas especificidades.

A disciplina de História, como afirma Teresa Maria Malatian, “era instrumentalizada para nortear e legitimar as ações por ele (o Estado) empreendidas e mesmo sua configuração territorial”¹⁶⁵. Complementa a autora:

A produção histórica constituía atividade de membros da classe dominante ou por ela recrutados e dada a inexistência de formação profissional específica, os historiadores que produziram no decorrer da Primeira República formaram-se em outras áreas do conhecimento, sendo a dedicação autodidata à história entendida como vocação.¹⁶⁶

¹⁶² PINSKY, Jaime. *Práticas da Cidadania*, 2002.

¹⁶³ MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino da História no Brasil: origens, evolução e problemas. In: RIBEIRO JÚNIOR, José (et. al.) *História no vestibular da UNESP, 1990-2000*. São Paulo: Fundação Vunesp, 2002, p. 41-71.

¹⁶⁴ MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a criação do fato*, p.35.

¹⁶⁵ MALATIAN, T. M, *Oliveira Lima e a construção da nacionalidade*, p. 11.

¹⁶⁶ MALATIAN, T. M., *Oliveira Lima e a construção da nacionalidade*, p. 11. Sobre história intelectual ver: CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi*. Rio de Janeiro, nº 1, 2000. p.123-152; ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Os fatores que contribuem para a formação do “bom cidadão”, do indivíduo consciente de seu papel social, que desempenha funções determinadas pela Constituição, enfim, dependem de uma boa aplicação do conteúdo por parte da escola. É necessário destacar que essa aplicação é totalmente dependente da maneira com a qual os educadores irão abordar o tema no decorrer de suas aulas.

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 formação da vida cívica. Todo esse quadro de conceitos é formulado em diretrizes para os professores de História no formato dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's.¹⁶⁷

Helenice Rocha sugere 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”¹⁶⁸ o que, como afirma a autora, estaria entrelaçado a 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.¹⁶⁹

Na atualidade, tendo em vista a diversidade de estudos e pesquisas acerca da educação e cidadania nos moldes de inclusão social¹⁷⁰, observa-se uma grande necessidade de pautar os agentes históricos como participantes efetivos da sociedade, sobretudo os índios e negros na tentativa de desmistificar a concepção de inferioridade e submissão desses povos que vem sendo pontuada pela sociedade desde muitos anos.¹⁷¹

¹⁶⁷ Trabalho ligado ao tema: FONSECA, S. G., *Ser professor no Brasil: história oral de vida*.

¹⁶⁸ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *História do Ensino de História no Brasil*.

¹⁶⁹ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *História do Ensino de História no Brasil*.

¹⁷⁰ As dissertações de mestrado em História e Educação estão discutindo de forma ampla a relação entre perspectivas educacionais e a formação do cidadão. Para exemplificar a afirmação, cabe aqui fazer menção à alguns títulos, por exemplo: MACHADO, Leo Marcel Plantes. *A cidadania na formação dos professores para o ensino religioso*. 2006. PUC/PR; ZIZEMER, Joseilda Schütt. *A construção da cidadania em escola pública: avanços e dificuldades*. 2006 UPF; MULLER, Kelly Cristina. *A formação da cidadania no cenário educacional brasileiro: avanço ou retrocesso*. 2008-05-23 UFRGS; TIBOLA, Luciana Rosniak. *A formação do cidadão no ensino público fundamental entre as décadas de 70 e 90: considerações sob a legislação educacional*, 2006 UFSM; DEUTSCHMANN, Tânia Mara Rubin *Pesquisa e construção da cidadania na escola: estudo de caso de uma escola de educação básica*. 2007 UPF; RESENDE, Heloisa Terezinha Labrea. *Possibilidades e limites de educação para a cidadania numa escola técnica rural*., 2006 UNIJUÍ; FERREIRA, José Natanael. *Pressupostos jurídico-constitucionais para o exercício da cidadania na educação sócio-comunitária: a importância da educação de jovens e adultos analfabetos funcionais*. 2008-05-23 UNISAL; BONFANTI, Kátia Cenas do espaço escolar: um convite a reolhar as práticas e suas aprendizagens na escola cidadã. 2006 UNISSINOS.

¹⁷¹ 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*.

Todo o contexto em que a cidadania brasileira foi pensada e articulada resultou também no sistema de ensino peculiar desde o período colonial. Essa questão é importante para que se compreenda a ação do Estado acerca do ensino que se quer para sua população. E nesse aspecto é muito relevante, atentar para a finalidade das diretrizes curriculares e sua adaptabilidade no ambiente escolar. No próximo capítulo objetiva-se mapear como a questão da cidadania é expressa em Campo Grande e as intervenções do ensino de História em todo esse processo.

CAPÍTULO III

ENTRE O GIZ E A PRÁTICA CIDADÃ: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO APORTE PARA A INSERÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS

Este capítulo apresenta um estudo realizado com professores de História de algumas escolas públicas de Campo Grande, situadas em localidades distintas. Inicialmente faremos uma breve caracterização da Rede Municipal de Educação no intento de tratar a questão da prática cidadã no cotidiano escolar. Além dos dados levantados, neste capítulo também são discutidos tópicos inerentes às bases curriculares que contemplam a propagação do conceito de cidadania e o modo como a comunidade escolar recebe e adapta assuntos relacionados a ele. Em seguida são descritos os aspectos metodológicos do estudo e, por último, encontram-se os resultados das análises da pesquisa.

3.1) Campo Grande como centro de discussão para a prática cidadã

A construção da cidadania deu-se por meio dos desdobramentos históricos de cada época, adequando-se as circunstâncias de cada sociedade, marcada por avanços e retrocessos.¹⁷² Com efeito, desde a sua origem, a contextualização da prática cidadã sempre esteve relacionada aos privilégios sociais de determinadas classes até mesmo quando adquiriu, no século XVIII, a sua concepção moderna, amparada em leis fundamentadas nos pressupostos do liberalismo pelos filósofos iluministas, visando estabelecer a ordem social, a política e a econômica.¹⁷³

¹⁷² No período medieval o conceito de cidadania assumiu novos contornos, o cidadão era levado a se preparar para a vida celestial, transcendendo os valores terrenos. A religião, nessa época, traçava os parâmetros que deveriam reger a vida do cidadão, que se preocupava mais com a redenção dos seus pecados do que com a condição pela qual vivia na sociedade. Ele nascia sem perspectivas de mudança de categoria social, o que valia de fato era a busca pela vida eterna através da religião. Se na *pólis* grega as relações se davam no seio da cidade, diferentemente, as relações feudais eram estabelecidas no âmbito rural. Ao partir desse ponto de vista, compreende-se que a concepção de cidadania se altera conforme a época e o local em que é estabelecida.

¹⁷³ HOBBS, Thomas. *Do cidadão*.

As leis, instrumentos de apoio da cidadania, evidenciadas por meio de normas e regras deveriam ser seguidas efetivamente pela sociedade democrática.¹⁷⁴ No contexto das grandes revoluções como a Francesa e a Norte-americana, a concepção de cidadania ressurgiu a partir dos ideais burgueses contrários às práticas tradicionalistas da economia no intuito de firmar novas relações de mercado e aumentar sua fonte de lucros. Na Europa, as relações sociais estabelecidas no Antigo Regime visavam a uma maior difusão do capitalismo, no entanto, em muitos locais o controle político ainda era tradicional, com as relações econômicas pouco desenvolvidas, resquícios dos feudos medievais. Nesse sentido, um território fechado e descentralizado não propiciaria uma economia de mercado, razão que levou à centralização econômica dessas regiões. Para que esses objetivos fossem alcançados e uma nova concepção de cidadania fosse adquirida, foi necessário, portanto, construir as bases da nação em que valores e objetivos comuns fossem contemplados.¹⁷⁵ Com as premissas do Iluminismo, novas concepções de cidadania baseadas nos princípios propagados pelo liberalismo, seriam estudadas e, conseqüentemente, entrariam na pauta de uma cidadania mais abrangente, haja vista os valores impostos pela sociedade visando maior coesão e poder econômico.

Os ideais que culminaram com a Revolução Francesa em fins do século XVIII, trouxeram novas características para o convívio social, fato que resultou no decreto de leis que pregavam princípios como *liberdade, igualdade e fraternidade*. A concepção de “liberdade” que esteve pautada nos anseios burgueses foi fruto de uma relação política comercialmente mais flexível que visava angariar direitos políticos e trazia consigo uma nova concepção de cidadania. O homem do século XVIII juntamente com a necessidade de ampliar os seus direitos políticos e econômicos, fez com que o conceito de cidadania mantivesse uma íntima relação com o capitalismo tendo em vista que os seus valores foram moldados à lógica comercial.¹⁷⁶

¹⁷⁴ O conceito de democracia foi difundido a partir da relação de direitos e deveres do ser humano para com a sociedade e suas relações individuais e coletivas. Individuais no sentido de estabelecer parâmetros que possibilitem a participação social de determinado indivíduo nas relações grupais. Coletivas no que concerne às regras de relação social calcadas em leis que direcionam os passos do convívio comunitário. A cidadania seria um conceito que estaria relacionado basicamente a esses dois pontos. O papel da cidadania é congregar o individual e o coletivo com a intenção de criar uma identidade para os formadores de determinada sociedade.

¹⁷⁵ Cabe ressaltar que entre países da Europa, alguns tiveram seu processo de unificação de maneira mais acelerada em detrimento de outros, como o caso de Portugal e Espanha que, por conta da centralização política puderam se lançar em aventuras marítimas na busca de novas rotas comerciais entre os séculos XIV e XV. Nesse período, países como a França e a própria Inglaterra ainda eram descentralizados. MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes M., *O que é cidadania?*, p.19.

¹⁷⁶ MANZINI-CROVE, Maria de Lourdes M. *O que é cidadania?*, p.21.

Ao transportar a lógica da cidadania moderna para a educação no Brasil nas últimas décadas do século XX, é possível apontar a existência de documentos que direcionaram os currículos escolares para essa lógica, com medidas políticas de ensino implementadas pelo Governo Federal, sobretudo a partir de 1998 com a publicação da Nova LDB¹⁷⁷, dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷⁸ juntamente com os Temas Transversais.¹⁷⁹

O surgimento do Estado-Nação propiciou uma forma de conceber a cidadania como mecanismo de integração da sociedade, na conjugação de valores, na unificação de territórios e a junção das forças econômicas, políticas e sociais. No entanto, para que o Estado-Nação surgisse, foi necessária a criação de símbolos que permitissem um reconhecimento coletivo, a formação de um sentimento nacional a partir da idéia de pertencimento. Na visão de Eric Hobsbawn:

As nações são entidades historicamente novas fingindo terem existido durante muito tempo. É inevitável que a versão nacionalista de sua história consista de anacronismo, omissão, descontextualização e, em casos extremos mentiras. Em um grau menor, isso é verdade para todas as formas de história de identidade, antigas ou recentes.¹⁸⁰

A versão nacionalista à qual Hobsbawn se refere está permeada por tradições forjadas, criadas, abrangendo vários pontos em comum como religião, língua, etnia, enfim, elementos que deveriam unir os indivíduos para que se construísse a nação. Contudo, com o decorrer dos séculos, o conceito de Estado-Nação assumiu novos contornos, e os símbolos nacionais que outrora eram propagados como eixo de união entre povos distintos, foram substituídos por outras categorias que podiam tanto congregar, quanto fragmentar características existentes em um território.¹⁸¹

Ao analisar as relações comerciais das últimas décadas do século XX, Néstor Garcia Canclini assinala que o conceito de cidadania está cada vez menos caracterizado por símbolos

¹⁷⁷ A LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se caracteriza como a lei que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. I Parágrafo da LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Para maiores detalhes: DEMO, Pedro. *A Nova LDB. Ranços e Avanços*; SAVIANI, Demerval. *Antecedentes Históricos da Nova LDB*. In: *A Nova Lei da Educação*. LDB, trajetórias, limites e perspectivas, p.3-34.

¹⁷⁸ 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.

¹⁷⁹ Nesse sentido cabe frisar a publicação de outros documentos norteadores do ensino como *História da Educação do Negro e outras histórias* Brasília 2005; e *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, 2006.

¹⁸⁰ HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*, p. 285.

¹⁸¹ HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*.

nacionais, posto que as mudanças econômicas, tecnológicas e culturais transformam a concepção de identidade a partir das indústrias de comunicação. Para esse autor, o cidadão passa a adquirir o *status* de “consumidor”, adequando-se ao consumo privado de bens e meios de comunicação de massa. Os símbolos nacionais abstratos, como a língua, a bandeira, os hinos e os brasões foram substituídos pela indústria cultural e o consumismo desenfreado.¹⁸² Por meio dessas transformações, surge a preocupação da escola em lidar com essas novas evidências em sala de aula, empreender um debate crítico a partir desses novos conteúdos principalmente na disciplina de História.

A cidadania adquire, portanto, uma nova concepção relativa aos meios de como praticá-la. A sociedade capitalista assiste, dessa maneira, a uma configuração do conceito que se apropria aos moldes do consumo competitivo, no qual aquele indivíduo que possuir maior poder aquisitivo exercerá a chamada cidadania plena. A sociabilidade, o convívio e os valores perpetrados por ela, tornam a cidadania flexível. Essa flexibilidade aumenta na medida que a sociedade global adquire novos laços de relações ao canalizar suas finalidades para aqueles indivíduos sociais que detêm o poder.

Diante disso, percebe-se a importância de serem analisadas as leis que regem os currículos escolares e como isso se estabelece na prática. Quando verificados os documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, observou-se que no início da década de 1990 as teorias eram todas direcionadas para a construção de uma sociedade democrática e no respeito às diferenças, nas quais todos eram vistos como cidadãos. Em contraposição a isso, como se observa mais adiante por meio de depoimentos, a prática docente não era aberta à democracia, mesmo no período conhecido como o de redemocratização do país.

Assim, pode-se afirmar que a cidadania possui inúmeras formas de classificação, expressas através de significados que as representações sociais engendram. Na concepção educacional essas questões estão presentes em documentos legais difundidos pelo governo, amparados por lei e discutidos por diversos profissionais da área que tangenciam debates sobre as mudanças influenciadas pelo capitalismo no mundo do trabalho e na educação.

Exemplo de proposta curricular que evidencia claramente essas alterações são os *Temas Transversais*, um documento interdisciplinar caracterizado como uma extensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em que são evidenciadas temáticas acerca da Pluralidade

¹⁸² CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos*, p. 223.

Cultural, da Ética, do Trabalho e Consumo, do Meio Ambiente, da Saúde e de Orientação Sexual.

Esse fato está intimamente associado ao conceito de globalização e suas formas de imposição de poder. As identidades se reagrupam podendo construir conceitos de cidadania diferenciados. Nessa linha de raciocínio, os debates oriundos do mundo globalizado priorizam duas principais vertentes: na primeira, grupos culturais se dispersam formando um todo cultural móvel e flexível; na segunda evidencia-se a preservação cultural de grupos que, mesmo dispersos, mantêm sua forma de vida, seus valores, assumindo uma postura de repúdio às teorias globalizadoras. Nas palavras de Marilena Chauí

A Cidadania Cultural define o direito à cultura como: 1) direito de produzir ações culturais, isto é, de criar, ampliar, transformar símbolos, sem reduzir-se à criação nas belas-artes; 2) direito de fruir os bens culturais, isto é, recusa da exclusão social e política; 3) direito à informação e à comunicação, pois a marca de uma sociedade democrática é que os cidadãos não só tenham o direito de receber todas as informações e de comunicar-se mas têm sobretudo o direito de produzir informações e comunicá-las; portanto, a Cidadania Cultural põe em questão o monopólio da informação e da comunicação pelos *mass media* e o monopólio da produção e fruição das artes pelas classes dominantes; 4) direito à diferença, isto é, a exprimir a cultura de formas diferenciadas e sem uma hierarquia entre essas formas.¹⁸³

Na escola, a partir das bases curriculares, a cidadania, tradicionalmente pensada como um pólo entre direitos e deveres, não se resume apenas a essas definições. A propagação de leis baseadas nas concepções iluministas que visavam normatizar a sociedade também tiveram suas especificidades de local para local. Deve-se considerar a composição histórica que o conceito assumiu em diferentes momentos históricos, salientando a participação de grupos distintos que partiram com interesse, visando benefícios em detrimento de outros grupos. Os diversos elementos que compõem a prática cidadã são dinâmicos, podem ser dados de cima para baixo ou a partir de reivindicações de minorias destituídas. Pode direcionar um discurso político, uma menção patriótica, porém, em sentido abstrato, longe do alcance de muitos atores sociais que por lei deveriam participar da tomada de decisões do seu país. A cidadania é alcançada e não predestinada, mas muitas vezes a história tende a mostrar o contrário!

O imenso caudal de fluxos causado pela globalização provoca a inter-relação de culturas que dividem espaços de cidadania.¹⁸⁴ Isso ocasiona novas conjunturas, tanto políticas

¹⁸³ CHAUI, M. *Cidadania cultural*, p. 12-15.

¹⁸⁴ 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.

quanto sociais, revisitando temas que perpassam uma grande extensão de problemas. No entanto, uma vez que se universalizam as culturas, promove-se uma legitimação de grupos locais ocasionando ambiguidades de pertencimento.

Contudo, a busca da cidadania nos países de periferia esbarra na falta de cumprimento de direitos universais básicos, embora muitas vezes suas populações tenham esses direitos consagrados em lei. Além disso, num mundo em constante transformação podem surgir novos direitos, frutos de novas lutas e reivindicações. E é exatamente esse movimento que caracteriza a cidadania.¹⁸⁵

A partir do exposto, acredita-se que o quadro de discussões e os debates agrupados em torno da *globalização*, denotam a necessidade de inserir no centro das análises acadêmicas que abordam a cidadania, tópicos que contemplem noções de homogeneização, pluralidade, hibridização e identidade nacional e cultural.¹⁸⁶ Uma análise em Campo Grande sobre a construção da cidadania por meio da educação escolar, ajudará a compreender como questões inerentes à democracia, à identidade e, sobretudo, à lógica capital difundida pelo homem globalizado, estão sendo dimensionadas nos currículos escolares e sendo aplicadas pelo professor em sala de aula.

No Brasil, a maioria dos estados e cidades apresentou particularidades no que diz respeito à construção da cidadania, tendo em vista as relações socioeconômicas nele estabelecidas desde a sua colonização. As imposições das relações coloniais fizeram com que a trajetória da cidadania brasileira fosse distinta em relação aos demais países da América Latina, considerando que a prática cidadã é, em essência, resultado da configuração social e cultural de um povo.¹⁸⁷

Assim, a possibilidade de despertar o sentimento de cidadania nos alunos do ensino fundamental requer que sejam ressaltados valores e princípios democráticos que reflitam ações participativas pelas diversas instâncias da sociedade. A forma de construção da cidadania aparece nos projetos curriculares para garantir reconhecimento das práticas sociais e instrumentalizar o educando para que sejam realizadas com êxito.

¹⁸⁵ CANDAU, Vera Maria F. *Sociedade, educação e cultura(s)*.

¹⁸⁶ ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*.

¹⁸⁷ GOUVÊA, Maria de Fátima S.; ABREU, Martha; AZEVEDO, Cecília. *Uma história em três tempos: experiências de pesquisa e ensino de História das Américas*, p. 105-133.

3.2) A cidadania nos currículos: a visão dos professores de História

Cidadania é um termo presente nas propostas curriculares difundidas a partir do período de redemocratização do país. A propagação foi tamanha que, recorrentemente, é vista em noticiários de telejornal, em revistas, em discursos de ONGs, entre outros meios. Houve uma certa banalização no uso da palavra cidadania, pois, para a maioria das pessoas, a palavra não passa de algo abstrato.

De acordo com José Murilo de Carvalho, no Brasil o termo tornou-se tão corriqueiro ao ponto de que não se fala tanto o “povo quer”, mas sim a “cidadania quer”, ou ainda a “cidadania exige”. De fato, a pergunta *o que é ser cidadão no Brasil e como se exerce a cidadania?* é fundamental para tecer uma reflexão sobre seu significado em uma sociedade que se quer democrática e participativa. Para complementar essa questão, e para que se compreenda esse processo, rastrear como está sendo debatido em escolas públicas o conceito de cidadania, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilita entender a forma que diferentes grupos culturais do ensino básico estão exercendo seus direitos.¹⁸⁸

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

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 alicerçou-se em estudiosos do campo educacional como Cecília Hanna Matte¹⁸⁹, Selva Guimarães Fonseca¹⁹⁰, Hebe Mattos¹⁹¹, Jaime Pinsky¹⁹², Flávia

¹⁸⁸ 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

¹⁸⁹ MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira.

¹⁹⁰ FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*.

¹⁹¹ MATTOS, Hebe. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de história*, 2003.

Eloísa Caimi¹⁹³, Thaís Nívea Fonseca¹⁹⁴, Circe Maria Bittencourt¹⁹⁵, Lana Mara de Castro Siman¹⁹⁶, dentre outros pesquisadores.

Em sua pesquisa, Cecília Hanna Matte 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, especialmente no momento de transição entre uma República tida como tradicional, para uma federação pautada em reformas que visavam trazer a modernidade para o país. Nesse período, o Brasil passou por uma transformação urbano-industrial que, necessariamente, demandaram esforços para construção de manifestações culturais. Em nome desse ideal ocorreram mudanças no campo da Educação, principalmente no ensino de História do Brasil, Geografia e Língua Portuguesa por serem disciplinas estratégicas na uniformização da cultura.

Essas alterações no plano curricular brasileiro ocorreram em muitos momentos de seu percurso histórico. Como parte dessas inquietações na esfera curricular, em um estudo sobre a trajetória educacional brasileira, Selva Fonseca analisou diversos períodos em que tais mudanças incidiram sobre o quadro educacional do país como, por exemplo, a educação vinculada aos “*ideários de segurança nacional e de desenvolvimento econômico*” surgidos no período da ditadura militar¹⁹⁷

Nesta pesquisa, discutiu-se prioritariamente a adaptação das diretrizes curriculares educacionais e sua relação com bases curriculares específicas como aquelas desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Campo Grande nos últimos anos. É necessário, contudo, pontuar como as perspectivas atuais, a partir da década de 1990 conceberam a educação voltada para a cidadania e, principalmente, a participação dos professores no exercício de elaboração das ementas. Com tal intuito, partimos de três eixos de análise de diretrizes curriculares de ensino, contemplaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e o conceito de cidadania neles imbuído. Cabe, portanto,

¹⁹² PINSKY, J. *O ensino da História e a criação do fato*

¹⁹³ 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. 1, p. 27-42, 2006.

¹⁹⁴ FONSECA, Thaís Lúvia de Lima e. *História e Ensino de História*.

¹⁹⁵ BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História*.

¹⁹⁶ SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a nação*.

¹⁹⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*, p. 19.

verificar como os profissionais da educação recepcionaram esses conteúdos e os utilizam no decorrer de suas aulas.

A rigor, as diretrizes de ensino implementadas pelos poderes governamentais fornecem subsídios teóricos para o profissional da educação moldar o ensino de modo positivo e melhorar a aprendizagem. Contudo, a aplicação das proposições presentes nesses parâmetros requer um profissional com boa formação teórica e didática. Conforme atestam muitos estudiosos da educação brasileira, o bom professor necessita de maneira urgente estar em sintonia com o universo escolar como um todo e também perceber as múltiplas realidades que cercam os alunos enquanto cidadãos em formação.

Contraditoriamente, dificuldades surgem quando alguns profissionais não estão amplamente conectados com as propostas apresentadas pelas diretrizes. De fato, na teoria todos os docentes têm livre acesso às regras e normas a eles dirigidas, contudo, como já observado no segundo capítulo deste estudo, alguns optam em relegar a segundo plano os princípios essenciais da parte pedagógica direcionada à educação e cidadania, sobretudo no que concerne aos pressupostos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

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. Dentre os traços essenciais para que se alcancem bons resultados em sala de aula, 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.¹⁹⁸

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 essa razão, para Caimi, dois pontos são

¹⁹⁸ 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.

extremamente importantes na melhoria do ensino, *o ensino-aprendizagem da História e a formação de professores para a História escolar*. No interior 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. Ela parte dos seguintes questionamentos: “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?”¹⁹⁹

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 e precisas.²⁰⁰

Os alunos não estão aprendendo 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 reais para se aprender História) e também “questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e pesquisas nas universidades”.

Todos esses pontos requerem uma solução urgente e que poderão ser 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. Como já fora estabelecido em capítulos anteriores, a *Secretaria de Educação* estabeleceu mudanças em suas ementas curriculares no sentido de adaptar-se às novas exigências historiográficas. É importante ressaltar que alguns professores não se sentem confortáveis em ministrar novos conteúdos que tratem de temas polêmicos como o aborto e a homossexualidade, optando por seguir uma linha mais tradicionalista visando os resultados de concursos e de vestibulares.

O profissional da educação, diante de estatísticas de desempenho e metas a serem alcançadas pelo aluno, encontra uma série de dilemas no interior do ambiente escolar, onde

¹⁹⁹ 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.

²⁰⁰ PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*, 2005.

resistências a uma educação inovadora e diferenciada parte, muitas vezes, das próprias instituições de ensino, por meio de suas diretrizes internas. Um típico exemplo dessas resistências são as modificações 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 apresenta divergência entre opiniões, pois muitos professores foram resistentes à mudança, resultando em divergências exacerbadas, o que Castro chamou de *rupturas e continuidades*²⁰¹. 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 se refere 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 o aluno não se perceba apenas como integrante, mas também como ator social. A figura do professor assume papel preponderante neste ponto, uma vez que 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 país²⁰²

Diante do que foi evidenciado, é importante refletir sobre as aspirações do professor no que se refere ao atual panorama educacional e quais suas perspectivas em face dos parâmetros educacionais utilizados para orientar a educação em nossos dias. Considerado

²⁰¹ SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a nação*. Discursos e imagens no ensino de História.

²⁰² 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.

como um pilar para a boa formação dos alunos, visando o aluno cidadão, o professor destaca-se como o principal agente mediador entre o aluno e o conhecimento histórico.

Os PCNs, em sua essência, como proposta *homogênea* de organização do ensino, tornam-se alvos de inúmeras críticas, gerando, assim, discussões e controvérsias acerca de sua organização. No que diz respeito à sua dinamização e aplicabilidade, Hebe Mattos indica que os parâmetros, diante do objetivo de formar o cidadão, possuem uma “poderosa arma quanto a luta contra a discriminação racial no Brasil”.²⁰³ Porém, sustenta a autora, é preciso repensar alguns aspectos relativos à pluralidade cultural na escola e a dinamização dos conteúdos de História. Quando os PCNs 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”.²⁰⁴

Outro aspecto 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 encontram-se as propostas de ensino e deve conter menções voltadas à questão da pluralidade cultural e aos temas transversais propostos pelos PCNs.

Como foi analisado no segundo capítulo, o Projeto Político Pedagógico não está necessariamente interligado às propostas de currículo oficiais. E em consequência disso, em muitas realidades escolares, há uma desconexão entre as diretrizes propagadas pela Secretaria, as diretrizes formuladas pela escola e, por fim, a realidade constatada em sala de aula.

A partir dessas considerações, no próximo item serão apresentados alguns relatos de professores de História e seus respectivos pontos de vista sobre o conceito de cidadania e sua aplicabilidade na matriz curricular da disciplina.

²⁰³ MATTOS, H. 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*, p. 128.

²⁰⁴ MATTOS, H. 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*, p. 128.

3.3) Aspectos metodológicos do estudo realizado nas escolas municipais

Para a realização do presente estudo, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, na qual coletou-se os dados a partir de visitas às instituições escolares para observação e entrevistas com os professores de História em escolas escolhidas aleatoriamente. As observações, bem como o levantamento de materiais para análise, ocorreram no primeiro semestre de 2010, com visitas em algumas unidades escolares neste período de tempo.

Realizaram-se também, nesse período, visitas à Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de levantar dados e estabelecer uma aproximação com alguns profissionais da rede. A recepção deu-se de modo hospitaleiro, pois os profissionais da instituição, destacando a figura da secretária de educação do município, mostraram-se solícitos à pesquisa e detalhamento acerca do conjunto de professores.

As entrevistas ocorreram com a aplicação de perguntas aos professores de História relativas à prática cidadã e temas referentes aos conteúdos estabelecidos pelas diretrizes curriculares. Posteriormente, ao término da pesquisa, as informações colhidas foram analisadas e interpretadas em conjunto. Essa atitude justifica a escolha aleatória das escolas pelo fato de tentarmos compreender a ação da prática cidadã como um todo, tarefa que seria impossível de ser concebida em todas as escolas da REME pelo curto espaço de tempo destinado à pesquisa de mestrado.²⁰⁵

A partir desse contexto, foram entrevistados os professores de História das escolas municipais, e também quadros diversificados de docentes, que exercem funções múltiplas como o de assessoria pedagógica, por exemplo. Cabe salientar que, no decorrer do capítulo, os docentes provenientes de escolas da REME são designados pelo número das entrevistas. É importante destacar que elegeram-se os professores como depoentes em potencial, justamente por suas diferenças no exercício da profissão e o contexto em que atuam.

Inicialmente, foram entrevistados quatro docentes de História. Dois deles trabalham na educação há mais de quinze anos. Os outros entrevistados lecionaram num período de dez e dois anos, respectivamente. Todos os professores entrevistados já ministraram aulas de História no ensino fundamental, porém alguns já haviam atuado no ensino médio e educação superior. Dentre os professores, há aqueles que têm formação na área de História e Filosofia.

²⁰⁵ A Rede Municipal de Educação de Campo Grande possui 93 escolas em sua totalidade.

No entanto, nem todos possuem curso de especialização.

No tocante às entrevistas, uma das perguntas essenciais diz respeito à forma que os professores selecionam o conteúdo a ser trabalhado em sala. De maneira geral, os professores disseram que os conteúdos são selecionados a partir da proposta pedagógica da escola, isto é, o Projeto Político Pedagógico que se trata de um documento formulado em conjunto por professores e técnicos da Secretaria da Educação.

Poucos foram os que se referiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais como principal meio de seleção de conteúdos. Uma das professoras assim respondeu: “*Os conteúdos já estão selecionados no referencial escolar. Só devemos seguir*”. E completou: “*dos Parâmetros Curriculares sei pouco, quase não uso*”. Apenas um professor afirmou utilizar os Parâmetros de forma integral:

O conceito de cidadania, eu penso que é muito abrangente. Ele não é como um todo, ele contempla o cidadão, atende grande parte. Mas a plenitude eu penso que não tenha alcançado. PCNs, a gente tem como referência curricular, procuro me adequar, trazer para a sala de aula a realidade. Eles entendem (os alunos) mas tem que explicitar de uma forma muito clara. Uma abordagem que seja fácil deles compreenderem. Procuro seguir os Parâmetros e eu tenho um referencial curricular. Sei que deve ser abordado, mas abordar de uma forma, assim, que não acentue, não deixe explícita essa questão: negro é assim, homossexual assado. A gente procura transparecer de uma maneira igual os conteúdos.²⁰⁶

Diante do exposto, pode-se observar que não foi significativa a referência por parte dos professores entrevistados quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Acredita-se que mesmo que as escolas não se pautem diretamente neles, os professores deveriam buscar um aprofundamento nesse documento, para que tenham mais embasamentos para orientar suas ações pedagógicas. No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola em que atua, o mesmo professor afirmou: “não conheço o projeto, sei que existe, mas eu não tenho conhecimento. Não tive oportunidade de manusear...”²⁰⁷

Em relação aos conteúdos trabalhados, é pertinente destacar ainda, que ao conversar com alguns professores a respeito de alunos indígenas, foi enfatizado que há preconceito entre alunos por conta das diferenças étnicas, o que se reflete na dificuldade de socialização. E no que diz respeito aos temas trabalhados, os professores afirmaram que conteúdos sobre cultura indígena são abordados somente em datas específicas como o dia 19 de abril, destacando somente alguns aspectos culturais.

²⁰⁶ Depoimento 005, realizado em 09 de abril de 2010.

²⁰⁷ Depoimento 005, realizado em 09 de abril de 2010.

Na visão do professor:

Existe preconceito. Mas eu não estou generalizando. A gente vê que até de maneira sutil há uma certa exclusão. A gente percebe isso. Tem uma aldeia urbana na cidade. E tem alunos indígenas no [ensino] fundamental. Tem uma peculiaridade: eles possuem uma dificuldade mais acentuada, no entendimento, na compreensão e escrita. Enfoques diferenciados, questão de cultura. ²⁰⁸

Sobre essa questão foi perguntado se os docentes costumam em seu planejamento mesclar aspectos acerca de culturas distintas. Todas afirmaram que sim. Contudo, essa resposta é divergente, pois, como se observa nos depoimentos mencionados, aspectos como a questão indígena, são ministrados apenas em datas comemorativas.

Outra professora salientou que a maior preocupação demonstrada por grande parte dos alunos é em relação ao vestibular e ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, uma vez que os conteúdos abrangem principalmente os aspectos sociais direcionados à prática cidadã. Fato observado em algumas entrevistas, a atribuição de grande importância aos exames de admissão de ensino superior, fazendo com que o ensino torne-se mais conteudista em sua essência. Nesse ponto, o currículo ainda privilegia fatos históricos em detrimento de uma teoria voltada para a prática, no sentido de formar o aluno-cidadão para além do banco escolar. Para a professora, muitos alunos são meros espectadores da prática cidadã:

Eles não tem nada a ver com isso. O termo é esse. Eles tem que vir aqui para estudar, porque eles têm que passar no vestibular, eles tem que passar no Enem. Então eles estão pensando nisso, eles não estão pensando em adquirir conhecimento para a vida, para isso não, sabe? É uma coisa que deveria ser mudada, a escola deveria ver realmente o aluno vivenciar, para servir para a vida ele. Não ficar aquela coisa, a escola aqui e o mundo lá fora. Então eles [os alunos] estão aqui só observando²⁰⁹.

Cabe também ressaltar que, em conversas com uma das professoras entrevistadas, ficou evidente que existe uma incompatibilidade entre o tempo destinado ao ensino do conteúdo e o necessário o que ela considerou como um problema: o conteúdo ministrado em uma aula requer duas aulas para ser trabalhado de modo eficaz, devido à dificuldade de entendimento dos alunos quanto aos temas relacionados à cidadania:

A gente fala tanto em sala de aula...ser cidadão é ser pessoa, ser humano em

²⁰⁸ Depoimento 005, realizado em 09 de abril de 2010

²⁰⁹ Depoimento 001, realizado em 08 de abril de 2010.

todos os aspectos, no aspecto social, econômico, no aspecto emocional, é você ter realmente os seus direitos, os seus deveres, mas ser pessoa acima de tudo, ser humano. Não é só direitos e deveres, tem muitas coisas que você aprende ou não aprende na escola, digamos, ou na sua família que o mundo te ensina. São coisinhas básicas do dia-a-dia que as vezes as pessoas não dão importância, eu sempre digo para os meus alunos, as mínimas coisas, o bom dia, que seu pai ensina, que sua mãe ensina, e você não leva ao pé da letra. São coisinhas básicas da vivência que às vezes a gente fica só preso na teoria, para você viver bem em sociedade, dignamente e não é só na questão econômica, mas em todos os sentidos de viver bem, de ser saudável.²¹⁰

Outro questionamento esteve relacionado à forma como os docentes planejam suas aulas de História. Em alguns depoimentos professores afirmaram planejar o conteúdo semanalmente. Nesse sentido, o professor tenta estabelecer uma ponte, ou seja, um diálogo entre o conteúdo corriqueiro e os fatos que ocorrem semanalmente sobretudo na mídia. Observaram-se modos diferentes de planejamento, haja vista que docentes afirmaram planejar anualmente os conteúdos a ministrar e que, partindo desse plano geral, estabelecem o currículo semanal ou quinzenalmente. Foram constatados planejamentos quinzenais, que são acompanhados e visitados pela coordenação pedagógica de cada período.

Durante as observações, constatou-se uma realidade um tanto diferente da narrada por muitos profissionais da educação, pois dos professores de História entrevistados, poucos afirmaram seguir um planejamento homogêneo como os PCNs.

Nos outros casos, as aulas são bastante teóricas, mas sem uma sequência lógica dos conteúdos. Além disso, uma das professoras entrevistadas trabalha muito tradicionalmente, com atividades pautadas no livro didático, sem um direcionamento, ou objetivo voltado para uma formação integral do aluno, aspecto que destoia das propostas enfatizadas pelos Parâmetros Curriculares de História que sugerem que sejam trabalhadas “as diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados.”²¹¹ Somando-se a essa questão, os PCNs ressaltam que o aluno deve identificar distintas conceituações históricas da cidadania, o contexto em que elas se desdobram, evidenciando as continuidades e discontinuidades do tempo histórico.

Nessa vertente, no que diz respeito sobre o trabalho de conteúdos de História da África durante o ano letivo, os professores disseram que trabalham nos bimestres que abrangem o período da escravidão. Essas questões ganham maior nitidez em comemorações como o dia da Consciência Negra. Fora desse contexto, uma professora mencionou que esses

²¹⁰ Depoimento 001, realizado em 08 de abril de 2010.

²¹¹ 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. 73.

pontos são aflorados quando há um evento ou algo que chame a atenção na mídia, como a Copa do Mundo da África em 2010.²¹²

Na escola essas questões costumam ser discutidas durante o período letivo, mas ganhou nitidez especialmente por conta da realização de evento esportivo mundial no continente africano. Caso não houvesse toda a “moda”, como diz a professora, sobre a África e os jogos mundiais, os conteúdos seriam tratados em sala, mas, não com tamanha ênfase.

Percebe-se adiante que os conteúdos acerca da pluralidade cultural são lembrados meramente em ocasiões excepcionais, com um breve comentário em sala ou trabalhado com os alunos somente no espaço de tempo dedicado à alguma comemoração como o dia da Abolição ou o dia do Índio.

Esse fato revela que existem muitos professores que não tem uma preparação específica para ministrar aulas de História com conteúdos que tenham significados para os alunos que estejam ligados ou relacionados à uma realidade que abrange uma diversidade de culturas presentes no próprio contexto escolar representados pelos alunos oriundos de estratos sociais e étnicas diferentes. Outro problema surge quando o docente tenta elencar assuntos que remetam ao multiculturalismo brasileiro mas não dispõe de tempo suficiente para trabalhar o conteúdo, pelo fato de ser obrigado a seguir uma ementa previamente estipulada pela escola. Quase sempre as ementas contemplam assuntos “factuais” que envolvem o ensino de História tradicional e o professor sente-se incumbido de seguir o que lhe foi proposto mesmo que pense de modo diferente. Diante disso, percebe-se a necessidade que as escolas sejam mais seletivas na organização dos conteúdos. Outro aspecto a ser considerado é a formação do docente, não apenas a graduação, mas também continuada, como apontam os especialistas.

A seguir, perguntou-se sobre os conteúdos relacionados à prática cidadã que cada professor costuma trabalhar. Os professores citaram como conteúdos, principalmente, as influências culturais, discriminação racial, os aspectos regionais do país, apontamento sobre democracia e também tópicos sobre política.

A partir dessas observações, verificou-se que os professores realmente privilegiam conteúdos inerentes à cidadania. Contudo, o principal empecilho para que os conteúdos sejam administrados em sala, reside no fato de que o tempo das aulas é muito curto e o número de aulas semanais de História torna-se insuficiente para contemplar todos os tópicos elencados

²¹² Depoimento 003, realizado em 08 de abril de 2010.

pelas Diretrizes Curriculares oficiais.

Nas entrevistas, algumas professoras, ao conceituar o significado da disciplina História, dizem que é o estudo do passado, da evolução humana no tempo. De acordo com essa afirmativa os conteúdos ministrados em sala possivelmente não saem do período histórico em que são estudados, fazendo com que a História do tempo presente se restrinja ao estudo da denominada História Contemporânea. Partindo dessa ótica, os conteúdos acerca da cidadania não são devidamente desenvolvidos.

Quando o assunto em questão é diversidade cultural, percebeu-se que os professores carecem de uma metodologia específica para lidar com esses aspectos em sala. Pois, apesar de conhecerem a Proposta Pedagógica da escola em que atuam e também as diretrizes oficiais oriundas das Secretarias e Ministério, alguns documentos básicos sequer são mencionados pelos docentes. Um desses documentos oficiais é o *Referencial Curricular para a Escola Indígena*, onde, por mais que os professores entrevistados trabalhem na área urbana, possuem alunos indígenas em sala de aula. O que aparenta, é que nem mesmo os professores de História possuem conhecimento do que traz o RCNE/Indígena publicado em 2005.

Torna-se evidente que a educação indígena desenvolveu-se em pouco tempo, e concomitante a isso, exige-se que a qualidade da educação também passe por melhorias, seja nos aspectos físicos ou pedagógicos das escolas indígenas. Esses direitos são resultantes do entendimento da sociedade ocidental, de que a população indígena tem língua, cultura e modos de viver que lhe é peculiar. O RCNE/Indígena esclarece que a partir do momento que se reconhece que esse grupo social faz parte da nação, surge a necessidade de desenvolver políticas públicas voltadas para a valorização, para o respeito e para a proteção à forma de viver dos indígenas.

Outro tópico das entrevistas teve relação com a questão econômica. Foi questionado se os professores utilizam de alguma estratégia para trabalhar e mostrar a relação existente entre cidadania e capitalismo. Alguns professores afirmaram ter estratégias nesse sentido, enquanto outros disseram que esse tema é grandemente delicado, pois, praticamente tudo o que é relacionado à prática cidadã é passível de ser mensurado pela posição social do indivíduo. Em uma das respostas encontraram-se especificadas algumas estratégias:

Essa questão de estar sempre consumindo e consumindo, eu sempre falo com eles sobre essa questão, que prega o que? O individualismo, o meu eu, sabe. Não vê o lado humano a relação de companheirismo. Trabalho a questão da banalidade, outro dia eu vi no trânsito, isso é corriqueiro. Tem uns programas de televisão que eu também

abordo, a mídia, o poder da mídia.²¹³

Destaca-se, portanto, o impacto que a globalização exerce nos diferentes estratos sociais, principalmente na população jovem campo-grandense que, amparada pelos princípios do consumo, faz com que as identidades sejam (re)elaboradas fazendo com que se constituam laços identitários externos ligados a uma cultura padronizadamente internacional. Neste ponto, o conceito de cidadania se desdobra de seu matiz homogeneizador, precursor de uma determinada cultura ou espaço, para abraçar redes de relações cada vez mais amplas. Nas palavras de Canclini, portanto, deixa-se de ser cidadão para virar consumidor.²¹⁴

O resultado em sala é contraditório, uma vez que durante todo o período de aula, as divergências sociais estão evidentes e os alunos acabam se identificando muito com elas. Um meio de sanar essa diferença seria a padronização do uniforme escolar que é doado pela REME a todos os seus alunos. Mas isso não é o suficiente. Além disso, a questão de acesso a bens de consumo são percebidos pelos discentes como valores intrínsecos ao exercício da cidadania.

Acredita-se que a intervenção do professor com uma explanação didática que considere às diretrizes, seriam eficazes para sanar, ao menos paliativamente, essa questão da diferença social que não pode ser compreendida somente no campo das relações étnicas. As diferenças compreendem aspectos variados que não se resumem apenas na questão étnica, abrangendo fatores mais amplos como a vivência cultural, as especificidades de realidades históricas distintas, as organizações políticas e econômicas, entre outros pontos que podem ser dimensionados e analisados.

Uma das soluções encontradas por diversos docentes, é a elaboração de atividades práticas extracurriculares, como trabalho de campo. No entanto, concomitante a essa tentativa de tentar explorar atividades diferenciadas, há certos entraves que dificultam a ação dos docentes que necessitam de muita burocracia para retirar os alunos de sala de aula. Nesse sentido é pertinente destacar a estratégia de uma professora que fez a utilização de “*Textos que falam sobre cultura e sociedade*”. Onde o docente desenvolve *atividades em sala e trabalhos práticos, nos quais os alunos realizam atividades de redação e descrição*”²¹⁵

Especificamente no trabalho de campo, notou-se alguns aspectos interessantes no que concerne à convivência dos alunos na escola. Em escolas urbanas, onde há incidência de

²¹³ Depoimento 005, realizado em 08 de abril de 2010.

²¹⁴ CANCLINI, N. G., *Consumidores e Cidadãos*, p. 62.

²¹⁵ Depoimento 005, realizado em 08 de abril de 2010.

alunos indígenas é perceptível que muitos deles possuem dificuldade de socialização com os demais colegas. Em geral, de acordo com o discurso de alguns professores entrevistados, os alunos provenientes da etnia indígena são geralmente mais tímidos e recatados. Muitas vezes, a diferença social ou a própria diversidade linguística tornam-se barreiras para a inserção desses adolescentes na comunidade escolar.

No que tange ao problema enfrentado em sala de aula em função dos problemas inerentes ao preconceito, os planejamentos curriculares visam estabelecer eixos de análise que contemplem o aluno como um todo, como um agente histórico participativo. Para dirimir essas dificuldades ocasionadas pela diferença étnica, os professores afirmam utilizar estratégias diversificadas. Isso ocorre, uma vez que os professores, para demonstrar a pluralidade cultural que os rodeia, utiliza recursos, tais como vídeos, textos complementares, confecção de painéis e até mesmo músicas. Esses procedimentos, segundo eles, facilitam o entendimento do conteúdo e possibilitam a apreensão da cidadania de modo mais abrangente.

A discussão sobre as novas tecnologias como apoio ao ensino em sala de aula, aguça polêmicas, pois muitos professores ainda são adeptos e defensores da didática consubstanciada pelo giz e quadro negro. Isso pôde ser vislumbrado no argumento de uma professora, ao afirmar que é possível sim estabelecer de maneira positiva os conteúdos a partir dos métodos tradicionais de ensino. Essa opinião, que não é partilhada por todos os docentes, gera debates e antagonismos que frutificam cada vez mais nos meios acadêmicos a partir de estudos de especialistas.

Nesse caso, a mesma professora que defende a metodologia de ensino ancorada no giz e lousa, é adepta também do livro didático como principal instrumento de trabalho em sala. Na estrutura desse debate, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, evidenciam o papel crucial do professor quanto à escolha das estratégias em sala de aula. Segundo esse documento “em situações de aprendizagem [o aluno] precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir e refletir sobre elas”²¹⁶.

Indubitavelmente, o fato é que ao aluno deve ser proporcionado o conhecimento acerca da cultura geral, panorâmica, estudando, via de regra, não apenas a escravidão no que diz respeito ao ensino de História da África. É preciso, pois, permitir que o educando contemple os aspectos que essa cultura possui e reflita amplamente sobre a contribuição que

²¹⁶ 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.35.

esse grupo étnico legou para a constituição da nacionalidade brasileira.²¹⁷ Desse modo, sugerindo que sejam compartilhados aspectos culturais, o professor pode promover um vínculo entre culturas distintas fazendo com que as diferenças sejam evidenciadas e não omitidas, enriquecendo por fim as relações entre os diversos povos, de cultura ocidental, oriental, indígena, africana, entre tantas outras encontradas em Campo Grande.

Outra lacuna que merece ser destacada novamente está relacionada à formação do professor de História. O estudo revelou que muitos professores que atuam nessa área de conhecimento não têm uma formação específica voltada para as novas propostas curriculares como as presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as outras diretrizes que tratam diretamente da pluralidade cultural como um todo.

E de acordo com os depoimentos efetuados com os professores, nas unidades escolares pesquisadas, por mais que sejam oferecidos módulos de aperfeiçoamento didático aos professores, como prevê a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – mais precisamente no artigo 87 – em que professores de diversos segmentos e identidades sociais devem receber treinamento e capacitação, a prática em sala de aula se estabelece de forma variada, muitas vezes encontrando sérios empecilhos pelo caminho, como a falta de tempo, de material, ou a própria dificuldade do profissional em determinar relações do conteúdo típico da disciplina de História com o que é cobrado pelas diversas diretrizes oficiais em vigor.

Os resultados deste trabalho sugerem que o professor de História precisa repensar e revitalizar sua ação pedagógica. Sua atuação na escola deve levar os demais integrantes da comunidade escolar a compreenderem que a cidadania na educação, incluindo as questões indígena e negra, bem como toda a pluralidade cultural evidenciada nas escolas, pode se configurar em uma experiência rica em possibilidades concretas de desenvolvimento intelectual e também como um caminho para a abordagem interdisciplinar do conhecimento, atentando para a participação da comunidade no processo de formação escolar. Associando as relações sociais de grupos étnicos distintos em um exercício de cidadania e respeito entre as diferenças, onde é essencial “reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre idéias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado.”²¹⁸

²¹⁷ BITTENCOURT, C. M., *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, p. 114.

²¹⁸ 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. 75.

Circe Bittencourt define a História, enquanto disciplina nos moldes atuais, como fundamentalmente educativa e libertadora.²¹⁹ Uma História que tem por função e natureza se opor aquela História oficial que se construiu na lógica do progresso, um mito exaltado principalmente durante a ditadura militar, considerado como algo global e inevitável. Na confluência desses pressupostos, Fonseca reafirma a necessidade de romper com uma disciplina tradicionalista no qual os sujeitos são excluídos e apenas os grandes feitos e os grandes líderes são exaltados enquanto heróis da pátria.

O que as propostas curriculares no início do século XXI sustentam e valorizam é justamente o entorno dos educandos para além dos fatos e contextos escolares. Pode-se afirmar que a escola, a quem foi destinada a tarefa de formar o cidadão, acaba esquecendo que a cidadania começa a partir da valorização do próximo, do regional, do local, para então remeter-se a algo mais amplo, nacional e mundial. A valorização da memória favorece muito o surgimento de um espírito crítico e comprometido com o bem comum.

Muito embora o foco deste trabalho é o ensino fundamental, acredita-se que as alterações curriculares deveriam ocorrer como um todo, essencialmente nas séries iniciais. O que muitas vezes não acontece, fazendo com que continuem sendo exaltados heróis e acontecimentos específicos, excluindo boa parte da população dos fatos históricos. Sobre essa questão, Fonseca afirma que “os programas curriculares cumprem a tarefa de universalização do saber, difundindo conhecimentos até certo ponto padronizados, definidos e selecionados na esfera competente – os especialistas das Secretarias de Educação.”²²⁰. E muitas vezes esse material não é superado pelo professor atuante em sala. Imbuídos de boa intencionalidade, porém, muitas vezes, confeccionado por profissionais distantes do campo de conhecimento específico, o livro incorre em algumas sínteses que possivelmente podem gerar equívocos, levando o aluno a não compreender o universo e a complexidade que a problemática requer, tomando o fato estudado como algo natural. Cabe aqui ilustrar essa questão, explicitando uma pequena passagem do livro didático utilizado nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas:

O estado de Mato Grosso do Sul conta com uma área total de 35.054.800 hectares, enquanto a área indígena efetivamente ocupada soma 50.556 hectares, o que

²¹⁹ BITTENCOURT, C. M., *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*.

²²⁰ FONSECA, S. G., *Caminhos da História Ensinada*, p. 65.

corresponde a cerca de 0.2% das terras do estado. A demarcação das terras indígenas é uma constante fonte de conflitos entre os índios e os fazendeiros.²²¹

A falta de um eixo problematizador em alguns livros didáticos faz com que o fato apresentado seja dimensionado por si mesmo, não propiciando ao aluno uma relação de criticidade, cabendo ao professor desenhar as circunstâncias e estabelecer o debate. Que a postura a ser assumida pelo professor é a de trazer o objeto de estudo à discussão e promover o exercício reflexivo é algo obviamente relacionado à sua incumbência profissional, porém, o professor que leciona nas séries iniciais muitas vezes tem sua formação alicerçada apenas no caráter pedagógico, não possuindo condições de estabelecer uma análise em profundidade dos desdobramentos históricos requeridos pela disciplina.

Explorar os conteúdos e problematizá-los em sala, é também estar conectado com o que está sendo produzido na academia. Nesse sentido cabe enfatizar a necessidade do profissional da educação estar atualizado com as discussões intrínsecas à sua área de atuação. No ensino de História é possível encontrar um professor que ainda guarda folhas amarelecidas por conta do tempo e que vem utilizando-as no decorrer dos anos letivos sem qualquer atualização. Aí se encontra a importância de um núcleo de formação continuada na qual os profissionais possam estar em contato frequente com o que vem sendo oferecido pela comunidade acadêmica especializada.

O estado de Mato Grosso do Sul e a historiografia dele resultante, fez com que fossem ressaltadas no ensino as peculiaridades que dele sobrevieram, como no início da década de 1990 onde, mesmo com as novas discussões a respeito da pluralidade cultural e democracia, as lições de história regional no antigo primário eram atribuídas em grande parte ao estudo da passagem dos grandes homens (heróis) que figuraram na construção do Estado.

A conotação dessas concepções tradicionais no espaço escolar, certamente garantiu um tom significativo para o aluno que continuou a focalizar seus estudos na disciplina história a partir do ato de decorar datas, nomes, letras de hino, e etc. Com isso, conceber as permanências decorrentes do tempo histórico e estabelecer as problemáticas inerentes às transformações que ocorreram na sociedade em termos de participação dos atores sociais são de extrema relevância no âmbito educacional, no entanto, são muitas vezes escamoteadas na realidade por conta de privilégios ou simplesmente comodidade em continuar com o mesmo método de ensino. Se assim proceder, as informações do passado provavelmente serão absorvidas pelos educandos apenas pelo seu viés informativo, não cabendo aos mesmos

²²¹GRESSLER, L. A., *História do Mato Grosso do Sul*, p. 19.

vivenciar o que a história oferece em termos de criticidade, promovendo o distanciamento entre o aluno e o fato.

No ensino, a memória das culturas que constituíram a formação do Estado, deveria assumir, assim sendo, seu caráter identitário, permitindo ao educando conhecer o espaço plural onde ele se encontra, mas, como mencionado, na maioria das vezes, o que realmente ocorre é o inverso: o enaltecimento de uma determinada comunidade ou cultura e o menosprezo em relação a outras tidas como diferentes ou inferiores.

Realizando um adendo a despeito dessas memórias produzidas e o sistema educacional, percebe-se uma fundamentação no sentido de formar o cidadão para a pátria, destacando um conjunto de tradições onde os professores, como afirma Pinsky “recebiam com detalhes as regras sobre o método a ser utilizado nas festividades escolares”²²², festividades estas inerentes à figura dos heróis ou mesmo com relação a uma data balizada por um de seus nobres feitos pela pátria. Essa questão pode ser discutida a partir da necessidade em constituir uma concepção de identidade para o educando. A identidade está diretamente relacionada à questão da cidadania, pois, compreende-se que a identificação, o sentido de pertencimento e a inserção do indivíduo na sociedade são conduzidos por regras comunitárias que, conseqüentemente, estão entrelaçadas com a prática cidadã e as leis que a consubstanciam.

O conceito de identidade é amplo, debatido em diversas áreas do conhecimento dentre elas a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, e também a História. Em países como o Brasil, nas últimas décadas, o aumento de pesquisas direta ou indiretamente ligadas à questão identitária ocorreu devido às mudanças políticas e sociais que permitiram um novo olhar sobre a pluralidade cultural e a valorização da *diferença* em uma sociedade onde grupos culturalmente distintos lutavam por seus direitos. Houve, assim, uma guinada nos estudos acadêmicos sobre a questão das identidades, pois a própria categoria *identidade* em sua tradicional compreensão, que pressupunha coesão e unidade em detrimento da diferença, abria-se em busca do reconhecimento dos traços que distinguem as diferentes manifestações culturais do país.

Parte-se do princípio de que a identidade outrora possuidora de um caráter unificado e homogêneo passou, em função dessas novas categorias, a adquirir maior flexibilidade em suas definições.²²³ Posto isso, as mudanças culturais ocasionadas essencialmente a partir da década

²²² PINSKY, J., *O ensino da História e a criação do fato*, p. 52.

²²³ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, p. 17.

de 1960, são importantes para que se compreendam as novas concepções a respeito dessa temática.²²⁴

O debate sobre a identidade surgiu no Brasil nas primeiras décadas do século XIX, com a valorização de estudos que tentaram criar um sentido para a nação, isto é, inventar uma tradição que o unificasse enquanto território nacional. Esses estudos exaltavam os aspectos peculiares que a terra apresentava na aspiração de criar uma trajetória histórica para uma região cultural explicitamente heterogênea.²²⁵

Com o objetivo de escrever a história da nação a partir de idéias positivistas, houve a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, em 21 de outubro de 1838 sob a tutela do Império. Desvendar as origens do Brasil adquiriu um *status* de ciência, impelindo intelectuais de diversas áreas do conhecimento a propor uma definição para a construção da nação brasileira.²²⁶ O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro possui um importante papel nesse aspecto, posto que, a partir de sua fundação em 1838, a produção sobre a História e a Geografia nacional passou a receber fomento dos cofres reais. Com isso, determinar uma origem que configurasse um perfil de cidadão brasileiro representante da nação e, ao mesmo tempo, homogeneizador das culturas diferentes entre si, foi objetivo primordial dos intelectuais do IHGB. Essa tentativa estava essencialmente atrelada à emergência de construção de um regime político centralizado a partir das diretrizes impostas pelo Império.²²⁷

Já, em fins do século XX, houve a necessidade de uma redefinição das chamadas identidades homogêneas, determinadas por aspectos de cunho territorial, étnico, econômico, para a construção de outras demarcações do campo teórico com a inserção da categoria *pluralidade cultural* como base de construção de nova(s) identidade(s) que estavam surgindo principalmente a partir da década de 1960. O conceito de identidade passou por um processo

²²⁴ CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org). *Domínios da História*. PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Uma história dos Annales* (1921-2001).

²²⁵ O século XIX foi cenário de debates acerca da formação da nacionalidade brasileira, onde intelectuais primaram em desvendar as características comuns que identificavam o país. Com respaldo em estudos e teorias formuladas na Europa, muitos estudiosos lançaram suas interpretações, por vezes preconceituosas, do homem brasileiro dividido nas etnias negra, indígena e européia. É importante frisar que essa necessidade de criar a nação estava ligada principalmente às relações econômicas, visto que era necessário se desligar de Portugal e constituir os próprios laços comerciais a partir da proclamação da República. REIS, Jose Carlos. *As identidades do Brasil de Varnhagen*.

²²⁶ IGLESIAS, Francisco, *Historiadores do Brasil*, p.40.

²²⁷ GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado, *Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional*, p. 5-27.

de reformulação, onde a questão da *diferença* (alteridade) adquiriu uma importância fundamental em sua construção. Nas palavras de Homi Bhabha:

...neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. ...resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual.²²⁸

Dessa forma, os sujeitos, antes pertencentes a uma determinada “identidade” unificada, fragmentaram-se em grupos que geraram “identidades” ao edificarem novos significados sobre sua existência individual, social e coletiva. Definiram-se, assim, novos grupos culturais e juntamente com eles novos mecanismos de construção simbólica de pertencimento. As novas formas designadas para pensar a categoria identidade acarretaram outros modos de interpretação da cidadania, o que teve grande reflexo no sistema de ensino e nas teorias pedagógicas que envolveram as últimas décadas do século XX, fato que circunstanciou novos quadros teóricos, gerando mudanças no conceito de identidade tradicionalmente estabelecido pelos currículos escolares.²²⁹

A construção da identidade brasileira deu-se através da difusão de discursos históricos promovidos por uma elite intelectual produtora de obras que tentaram compreender o universo do homem brasileiro. Os homens de *sciencia*, como enfatiza Lilian Schwarcz, tentaram forjar uma pretensa identidade por meio da literatura, com a construção de mitos, versões romantizadas sobre os nativos e a criação de símbolos nacionais como o hino, a bandeira e os brasões. A construção forjada de uma identidade nacional circunstanciou também um tipo de cidadania específico para a realidade brasileira pautada principalmente pela pluralidade cultural e a exclusão de diversos grupos, por suas condições étnicas ou econômicas.

Acredita-se que da mesma maneira que obras literárias e científicas, produzidas desde a fundação do IHGB, tentaram propor uma identidade e, por consequência, uma cidadania específica para os brasileiros no decorrer de seu trajeto histórico, os currículos escolares são também produzidos a partir de ideologias que caminham nesse sentido. Para tanto, na intenção de compreender o desenvolvimento das matrizes curriculares de Campo

²²⁸ BHABA, Homi K, *O local da cultura*, 1998, p. 21.

²²⁹ Nas últimas décadas do século XX, a relação existente entre a educação e os conceitos de identidade, cidadania e política, passou a ser amplamente discutida a partir das teorias pedagógicas. Essas discussões foram amparadas por um maior rigor científico tendo em vista os novos rumos tomados pela sociedade brasileira e as transformações em favor de uma escola mais crítica e democrática. Para maior visualização dessas teorias pedagógicas, ver: SAVIANI, Dermeval, *Escola e Democracia*, p. 81-91.

Grande em relação à questão da cidadania, é preciso verificar a construção do conceito de prática cidadã e seus desdobramentos para a realidade brasileira.

No Brasil, cidadania é um termo que caminha juntamente com a formação da identidade por meio de grupos e representações. Também é relacionada com a constituição pluriétnica da população historicamente permeada pelas diferenças culturais.

As tentativas de estruturar um debate sobre a relação entre educação e cultura(s) traz à tona algumas questões fundamentais. Algumas delas são bem atuais, outras vêm se repetindo ao longo dos tempos no campo da educação e na sociedade como um todo. Contudo, tais questões ao incorporar características do atual contexto globalizado e neoliberal passam a representar novos desafios que já não podem mais ser pensados a partir dos modelos utilizados até então.²³⁰

Compreende-se a questão cultural e a formação das identidades como um conceito polissêmico, que pode representar um indivíduo a partir de aspectos exclusivos, características próprias de um grupo. Assim, a identidade atrelada ao exercício da cidadania infere na concepção e prática do significado de pertencimento e inclusão social no início do século XXI, haja vista a trajetória de avanços e retrocessos da cidadania brasileira no que concerne a questão da liberdade e igualdade.

Como discutido em outros capítulos, o movimento que caracteriza a cidadania sofreu mudanças e interrupções pela falta de execução de direitos e participação política. No desenrolar de tendências democráticas que visam à inclusão, é possível constatar, sobretudo nas instituições escolares, características que evidenciem essas perspectivas. Contudo, muitas pessoas ainda entendem o termo cidadania apenas como obrigação de cumprir deveres ou direito ao voto nas decisões públicas. Geralmente não compreendem que o significado do termo é mais abrangente e que, social e juridicamente, envolve questões mais amplas como o acesso aos serviços públicos, garantia de bem-estar, segurança, emprego, entre uma variedade de características.

Uma das principais lutas de uma sociedade democrática é justamente garantir que todos possam sentir-se representados, amparados e principalmente participantes efetivos do meio em que vivem. Longe dessas atribuições o conceito de cidadania torna-se abstrato para camadas populacionais afastadas de uma educação de qualidade. Nesse sentido, acredita-se que com o apoio das instituições escolares, e as atitudes tomadas em sala de aula, possam reverter esse quadro.

²³⁰ CANDAU, V. M. F., *Sociedade, educação e cultura(s)*, p. 30.

A população brasileira, permeada por diferentes expressões culturais, oriundas de indígenas, africanos e europeus, traça perfis de identidade formados por tradições, bens culturais definidores de várias cidadanias que, muito embora, sejam regidos por uma única Constituição, faz com que cada indivíduo tenha uma percepção de cidadania singular, própria, relacionada ao seu meio de convívio.

O fato é que o Brasil, em seu conjunto de culturas, configura um padrão multicultural em toda a sua extensão territorial, sendo interessante perceber que a partir de anseios democráticos amplamente propagados por movimentos e organizações surgidas nos últimos decênios do século XX, foram desenvolvendo-se novos padrões em detrimento do que já estava estabelecido sobre a concepção de cidadania, ao almejar uma maior inserção social e participação efetiva de diferentes estratos populacionais.

É preciso perceber que, mesmo de maneira sutil, esses elementos interferiram na educação ocasionando debates e inovações. As inovações de cunho democrático alteraram também características da disciplina de História, que necessitava tecer novas concepções e perspectivas. É necessário afirmar que a amplitude dessa questão causa um problema de definições e conceitos no ensino de História.

Partindo desse contexto, Campo Grande é definida como uma capital da diversidade, na qual são observados aspectos que enaltecem as características plurais da *Cidade Morena*. Congrega elementos culturais que são enaltificados como identidade por meio de comemorações de grupos étnicos que rememoram a tradição, sinais que evidenciam o cidadão campo-grandense pelo o que ele é, um “mosaico”, fruto de diversidades e expressões culturais múltiplas. Na cidade, maior pólo econômico do estado de Mato Grosso do Sul, a existência de remanescentes quilombolas, colônias japonesas e aldeias indígenas criam e recriam elementos que propiciem a construção de uma identidade, em busca de conceito mais abrangente que permita a todos sentirem-se cidadãos participativos.

Em função dessas características, os componentes curriculares de escolas do município podem ser definidos a partir de propostas pedagógicas que visam enfatizar o lado plural da cidade, o que reflete nas formas de compreensão da prática cidadã, bem como o ensino de História. A partir do estudo aqui empreendido, entende-se que a construção da identidade possui reflexos para o exercício da prática cidadã em que a pluralidade cultural possibilita a socialização dos alunos frente ao que aprendem através do reconhecimento das alteridades. Como foi mencionado anteriormente, esse aspecto pode ser considerado um desafio, “um desafio para o próximo milênio”, como ressaltaram as diretrizes pedagógicas da SEMED em fins do século XX.

Os professores entrevistados salientaram que é sugerido pelos currículos trazer à tona a questão da identidade em sala de aula. Mas, o que muitas vezes não é problematizada é a percepção que os próprios professores de História têm a partir desses reflexos.

Nesse caso, a complexidade do termo é tamanha, que a matriz curricular solicita que as questões que tocam o âmbito da cidadania sejam enfatizadas como Temas Transversais, que delimitem os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. Na escola, a despeito da diversidade campo-grandense, os componentes curriculares tentam estabelecer relação com o cotidiano dos alunos, visando trabalhar a perspectiva a partir do que eles observam, a estrutura social da cidade e suas expressões culturais. Os significados que adentram a sala de aula são revestidos de simbologias, onde valorizam-se aspectos específicos de cada cultura inserida em Campo Grande, a exemplo de costumes e expressões como o tereré, as danças típicas a até mesmo as feiras livres. Diante esses dignificados, os PCNs explicitam que:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva.²³¹

O ensino possibilita compreender a realidade e promover a participação social. A prática cidadã, portanto, trabalha com questão que vão além dos direitos humanos, propagando noções de trabalho, moral e ética. A partir disso, o ensino de História elenca o rol de disciplinas específicas para esse fim, porém, não sendo o único mecanismo para debater esses temas em sala de aula. Há uma interdisciplinaridade, que deve, portanto, permitir uma maior interação entre escola e comunidade. A urgência de aspectos socioculturais no ensino, através do ensino de História, permite ao aluno posicionar-se contra qualquer fonte de discriminação baseada nas diferenças étnicas, de classe, de crenças religiosas, de sexo e de outros tipos de aspectos individuais ou coletivos, contribuindo ativamente para a inserção social a partir de noções de identidade e sentimento de pertinência nas decisões coletivas e ao diálogo.

Essa possibilidade de ensino favorece a compreensão da realidade e participação social, onde o professor assume um papel importante:

Para o professor, a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações

²³¹ *Temas Transversais*, p. 23.

de autonomia, de criação e recriação do seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades.²³²

A cidadania é representada muitas vezes a partir da mobilização popular e conhecimento de direitos e deveres. A História tenta compreender os caminhos que são seguidos pelos alunos, e a natureza de cada movimento social em função das necessidades do educando. Dentre a fala dos professores entrevistados, constata-se certo receio em congregar assuntos que desviem o conteúdo de sua forma tradicional. Falta de tempo, desconhecimento de propostas pedagógicas, distanciamento das diretrizes, são algumas das causas apontadas pelos docentes para justificar a não adesão às propostas oficiais. A partir dos depoimentos é possível identificar preocupações inerentes a falta de comunicação entre escola e sociedade, onde a vontade dos professores é barrada pela dificuldade de promover algumas atividades.

Os Temas Transversais tratam a questão da cidadania apropriando-se de valores que expandem o conceito para além do mero sentido jurídico ou social. Concomitante às mudanças curriculares, objetiva-se levar novas perspectivas ao educando, formas de sociabilidade e relacionamentos que despertem a consciência cidadã. O espaço escolar, dessa maneira, problematiza esses temas visando que o aluno seja capaz de analisar situações e construir critérios ampliando seu conhecimento.

(...) a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. (...) entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões. (...) Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão da grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública.²³³

No ensino de História essa questão se evidencia quando o aluno é capaz de conhecer documentos importantes como a Constituição Federal, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fatores que propiciem ao aluno observar seu lugar na sociedade como agente de transformação social ativa e tomada de

²³² *Temas Transversais*, p. 32.

²³³ *Temas Transversais*, p. 19-20.

decisões do poder público. A partir disso, o educando pode estabelecer vínculos de conhecimento e ter convicção de que não possui apenas deveres, como normas a obedecer, mas contribuir, de certa forma, para a elaboração de leis, diretrizes, caminhos que o país democrático percorre por meio de iniciativa popular.

Fundamentais mudanças para o ensino e a pesquisa no Brasil: introdução de novas personagens, crítica do saber tradicional e da História ontológica, maior atenção aos movimentos sociais e à realidade vivida pelos alunos, crítica ao discurso ideológico moralizante e triunfalista dos livros didáticos.²³⁴

Apreender processos históricos, a constituição de movimentos sociais, ter noção de política, cultura, lutas e desdobramentos que possibilitem uma reflexão densa da sociedade, visando a democracia, inclusão e participação social. Estudar o desenvolvimento das sociedades no transcorrer do tempo histórico implica contextualizar o próprio entorno dos alunos promovendo o exercício crítico, o respeito, diálogo e cooperação.

Acredita-se que o conceito de cidadania para os adolescentes possa ser abstrato ou até mesmo inalcançável. Por essa razão, eles devem nutrir conhecimentos que alimentem o entendimento de seu papel social e instiguem a busca por informações sobre órgãos, instituições e locais que permitam o contato com expressões culturais diversificadas.

A LDB de 1996 a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de História Local, voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados. (...) a lei aponta a necessidade de valorização da diversidade cultural de nossa formação histórica como condição indispensável à construção de uma escola plural e cidadã.²³⁵

A partir dessas análises é possível compreender o ensino de História como aporte para o exercício da cidadania e como instrumento de afirmação da memória coletiva visando uma identidade plural para os grupos sociais e seu desenvolvimento no transcorrer do tempo.

Retornando para o plano da educação, como visto no primeiro tópico, os PCNs foram uma ferramenta criada para suplantiar esse modelo de ensino. A necessidade de se correlacionar os pontos pertinentes destacados pelos parâmetros curriculares e o ensino de história, principalmente a história regional, esbarra no plano curricular de muitos professores, trazendo à tona, por sua vez, uma gama de questionamentos atuais: O que ensinar? Como

²³⁴ JANOTTI, M. L. M. História Política e Ensino. In: BITTENCOURT, C., *O saber histórico na sala de aula*, p. 45.

²³⁵ ORIÁ, R., Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C., *O saber histórico na sala de aula*, p. 142-143.

abordar conteúdos? Quais séries devem ter por obrigação o currículo de história regional na matriz de conteúdos?

Fundamentalmente, a forma como se utiliza a proposta curricular e a adoção de materiais didáticos como os livros, é passível de encontrar inadequações de toda a ordem, inclusive na utilização de materiais não bem apropriados para o que as diretrizes propõe que seja ensinado. Como, por exemplo, do ponto de vista do professor, essas dificuldades podem ser solucionadas com mecanismos de criticidade, onde o próprio material ou livro didático tende a servir de embasamento crítico para o docente mostrar aos alunos as variadas formas de distorção da realidade social, distorções que, de certo modo, tolhem a consciência de uma sociedade justa e democrática.²³⁶

Basicamente, como afirmou a professora Flávia Caimi, o profissional da educação deve imprimir uma postura crítica em face dos currículos e materiais que lhe é destinado, no sentido de preencher lacunas e constituir o que denomina-se de professor reflexivo. De modo preciso, o professor que assim age, transforma conteúdos que em geral são inadequados para o tipo de realidade vivenciada pelos seus discentes em um embasamento positivo de ensino, explorando justamente suas deficiências, podendo também adaptar o currículo que não pode ser visto como algo decisivo e obrigatório. No entanto, conforme Karnal, há docentes que contrariam a postura de um educador reflexivo:

No entanto, podemos afirmar que, muitas vezes, os educadores – com todo seu empenho e vontade – têm falhado na capacidade de dizer e construir com o aluno o espírito investigativo que leva, por exemplo, à exploração da realidade e à descoberta do mundo científico. No caso das humanidades, em particular da História, essas dificuldades surgem, por exemplo, na abordagem e escolha dos conteúdos. Mantendo-se num modelo que pretende explicar o presente pelo passado, o professor tem valorizado excessivamente os fatos do passado, sem instigar a reflexão sobre a produção da memória e a ação do aluno como construtor da História e a necessidade de compreender os processos e interseções entre sua história e a de seu povo, sua civilização.²³⁷

Pautando-se nesses pressupostos, é possível flexibilizar o conhecimento histórico e ir além daquela mera disciplina escolar que busca apenas introduzir as primeiras noções de socialização. Na medida em que essas características ocorrem, há um desenvolvimento mais acentuado dos traços de democracia e de participação social ativa, gerando uma História mais próxima dos alunos, que permita que os mesmos sintam-se incluídos e com capacidade de

²³⁶ DE LUCA, T. R.; MIRANDA, R. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História.

²³⁷ KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, p. 58.

decisão, possibilitando a um maior número de pessoas perceberem-se como cidadãos de um mundo ainda mais abrangente em relação ao meio familiar e o ambiente escolar.

Como superar esse problema? A resposta é complexa e não teríamos condições de esgotá-la, de encontrar uma solução definitiva, ou ainda de pretender obter uma única solução ou modelo. A resposta é plural e deve ser encontrada na prática e na realidade de cada educador. Há diversas formas e experiências, vividas e produzidas, provavelmente, em cada uma das unidades escolares existentes. No entanto, desde 1995, os professores brasileiros têm convivido com a proposta de transversalidade, atrelada aos Parâmetros Curriculares Nacionais.²³⁸

Ao pensar nessas questões já evidenciadas, determina-se que a valorização da História que cerca o aluno em seu espaço de convívio é o ponto de partida para o processo de formação do cidadão, do agente histórico, pois acredita-se que ele irá romper com as noções de História que prendem-se apenas ao passado, aos fatos e grandes heróis construtores da nação, desenvolvendo valores que visam a participação ativa de todos e de todas.

Muitas vezes, a escola pública, como sustenta Circe Bittencourt, não exclui determinados segmentos sociais por incompetência curricular ou defasagem na formação docente. A autora enfatiza que isso acontece pelo fato da escola, desde sua constituição mais remota, serviu de cisão entre setores da sociedade.²³⁹ Depreende-se, então, que a formação da escola foi sobretudo concebida como um instrumento de força, de poder de elites específicas. Sob a ótica da autora, talvez não seja muito difícil romper totalmente com esse paradigma, isso pode ocorrer a partir de uma educação orientada para a efetivação da prática cidadã, pode-se fazer da instituição escolar um espaço de reação, formadora de agentes sociais ativos, por meio de um ensino voltado para o desenvolvimento e valorização do indivíduo, do sujeito histórico. Desse modo, a possibilidade de modificação, da mudança dos fatores que agravam a esfera de exclusão social, no sentido de extirpar as diferenças como ponto de conflito, é grandemente viável e real. Na tentativa de minimizar essas mazelas, a escola pode e deve ser um amplo espaço de debate e de reação. Nessa perspectiva, um dos principais focos de atenção é direcionado ao professor e sua postura torna-se fonte de melhoria para o exercício da cidadania e a configuração do arranjo social, dentro e fora da escola.

²³⁸ KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, p. 58.

²³⁹ BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, p. 100.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater a questão da cidadania tornou-se uma atividade corriqueira, sobretudo quando pautada nas políticas sociais que tanto abrangem a temática. É pertinente, neste sentido, a afirmação de José Murilo de Carvalho, de que a “educação é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos”. Este trabalho se propôs analisar o conceito de cidadania nos conteúdos da disciplina de História em escolas públicas de Campo Grande, porém, antes de apontar as conclusões, é necessário tecer algumas linhas inerentes à pesquisa e seu foco de abordagem.

O objetivo principal do presente trabalho pautou-se em explorar a prática cidadã nas diretrizes curriculares elaboradas a partir da década de 1990, período em que a abertura política propiciou avanços nas matrizes curriculares no que diz respeito ao exercício da cidadania em moldes democráticos e éticos. Dessa maneira, pensar as mudanças ocorridas no ensino nos últimos anos envolve analisar as mudanças curriculares que foram evidenciadas a partir dos novos rumos tomados pela historiografia, sobretudo a partir da eclosão da chamada História Cultural. Para tanto, foram analisadas as diretrizes oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais, e as matrizes curriculares elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, a REME.

Tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais que direcionam a educação, foi analisado o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública no sentido de explorar o modo como as diretrizes possibilitam uma maior dinamização dos conteúdos de História voltados para a efetivação da prática cidadã e na implementação de uma política de inclusão social. Entretanto, no decorrer da análise, enfatizou-se o que se pode denominar de uma leitura do significado de cidadania, seu conceito enquanto aspecto inerente à educação e seu quadro curricular, destacando também a cidadania no transcurso do tempo histórico, fundamentando-se nas concepções de estudiosos do tema que realçam a importância de sua inserção no ensino básico.

Dentre as abordagens empreendidas nesta pesquisa, além de focar o desenvolvimento dos planos curriculares e sua importância na contribuição para formar cidadãos ativos, demonstrou que essa responsabilidade não pode estar a cargo, somente, da disciplina de

História. A centralidade da disciplina de História no quesito prática cidadã, por ser uma das matérias que apresentam os conteúdos sobre a questão social e democrática – assim como a Sociologia e a Filosofia também o fazem – não deve ser encarada como padrão, isto é, trabalhar a prática cidadã, envolve a questão da interdisciplinaridade como um todo, desse modo, os Temas Transversais necessitam ser trabalhados por boa parte das disciplinas presentes na organização curricular da escola. Contudo, o ensino de História tem a prerrogativa de destacar-se neste quesito, pelo fato de ser um dos módulos essenciais de aprendizagem onde são discutidos assuntos que envolvem os desdobramentos da sociedade civil e política, abrangendo temas importantes como a elaboração da Constituição, bem como noções de inserção social e participação social, sobretudo nos últimos anos do ensino fundamental. A interdisciplinaridade aplicada juntamente com os Temas Transversais propostos pelos PCNs resulta na eventual caracterização e identificação dos discentes do ensino fundamental acerca da realidade social que os envolve.

Diretrizes curriculares oficiais como os PCNs surgem no cenário educacional com o sentido de homogeneizar o ensino no país, relativo ao que deve ser aplicado nas escolas em termos de conteúdos e metas a alcançar, servindo como um caminho basilar para os profissionais da educação. Porém, sua aplicabilidade gera inúmeras discussões sendo que, para alguns pesquisadores da área, a intenção de padronizar o ensino faz com que sejam escamoteados aspectos relevantes concernentes à pluralidade social encontrada nas escolas.

A adaptação desses conteúdos no ensino de História está relativamente ligada com a metodologia que o professor irá utilizar na dinâmica de sua aula, seu modo de aplicar a didática específica e na prática de ensino que explore não somente os fatos históricos, mas sua ação por meio de agentes sociais ativos. São fatores que pesam na hora de conciliar o conteúdo da disciplina com o que é sugerido pelos parâmetros oficiais.

No entanto, percebem-se resistências por parte de profissionais da educação em abraçar os temas propostos pelas diretrizes, causando muitos questionamentos e discussões sobre o contexto da educação atual. Dentre as dúvidas que o professor enfrenta no cotidiano escolar está justamente em pauta a questão da aplicabilidade, ou não, do que é fornecido por Secretarias e afins. Como observou-se nos depoimentos, há professores que nem ao menos conhecem a Proposta Pedagógica da escola em que lecionam. A partir dessas constatações algumas perguntas vem à tona: até que ponto o docente está sabendo lidar com essa problemática? O professor de História se sente seguro para abranger o que lhe é solicitado? São fatores pertinentes para a análise e reflexão que esta pesquisa buscou explorar no intuito de deixar os sujeitos falarem a partir das realidades vivenciadas.

Os relatos dos professores possibilitaram verificar um aspecto, muitas vezes, escamoteado pela realidade do cotidiano escolar. Geralmente, observa-se apenas os dados curriculares internos, deixando de fora toda uma gama de considerações oriundas das secretarias e órgãos governamentais que são passíveis de sistematização em sala de aula. E no que diz respeito à cidadania, no seu sentido *lato*, percebe-se que ainda há muito a se avançar. Os discentes não conseguem pensar a cidadania de forma concreta. Isso fica evidente, quando observa-se que mesmo aqueles professores que se esforçam em levar até o aluno características de uma vida social ativa, repleta de noções de direitos e deveres, ainda assim, não possuem um padrão definido de ensino.

São inúmeras as possibilidades de interpretação e compreensão das realidades que cercam os nossos alunos de Campo Grande. Seria ainda uma identidade em processo de construção? Este é um questionamento provocante e merece destaque até mesmo para aqueles que não se dizem preocupados com o cenário educacional. Já as propostas curriculares contribuem para a dinamização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e para manutenção do ensino com todas as suas possibilidades. No entanto, elas precisam ser aperfeiçoadas e efetivamente utilizadas no decorrer das aulas. As políticas educacionais têm por objetivo dar condições para o docente melhorar o ensino nas escolas, todavia o que se percebe é que em grande parte dos casos essas políticas não são devidamente desenvolvidas.

A escolha da Rede Municipal de Educação de Campo Grande como eixo de análise, possibilitou múltiplos olhares acerca da proposta empreendida, pois, houve a possibilidade de perceber e vivenciar o que se pode chamar de diversidade. Todavia, o fato da pesquisa não ter sido desenvolvida em um número variado de escolas, ação justificada pelo grande número de instituições pertencentes à REME, não defasou a escolha da fonte de pesquisa, considerando a diversidade etnico-social dos alunos em função das propostas efetuadas pela Secretaria.

Outro ponto que foi privilegiado em nosso estudo foi a questão da identidade como exercício da cidadania. Ao analisar essa questão, buscou-se observar como ela vem se desenvolvendo na cidade de Campo Grande. Ao dar voz aos profissionais da área de História, e também da Educação, rastreou-se como a questão da identidade vem sendo trabalhada e desenvolvida nos moldes educacionais, buscando, à medida do possível, entender quais são os principais fatores que dificultam a consolidação da identidade e o exercício da cidadania por parte dos alunos. Buscou-se entender, então, em que medida muitas das questões que se fizeram presentes no processo de consolidação dos currículos na década de 1990, ainda se fazem presentes no cotidiano escolar e também o importante papel que a escola exerce na formação do aluno cidadão proposto pelos Parâmetros Curriculares.

No Brasil, após a promulgação da Constituinte de 1988, passou-se a crer que a democracia seria um veículo de progresso ante os problemas do país, e que a partir de então, a sociedade melhoraria. Nas palavras de José Murilo de Carvalho, “havia crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional”. E que essa nova fase seria sinônimo de “liberdade, segurança, desenvolvimento, de emprego, de justiça social”, entre outros. Porém, se com a promulgação da Constituição Cidadã, a liberdade de expressão e de manifestação de identidades foram direitos que rapidamente se consolidaram, outros tão importantes quanto estes – principalmente os direitos sociais – não se concretizaram com a mesma rapidez.

Sempre houve falha na participação efetiva da população, dando a entender que à ela não caberia participar de decisões apenas presenciar os acontecimentos, ou seja, a população não participaria como agente, mas como espectadora. Os índices de corrupção, violência, desemprego, analfabetismo, preconceito étnico, as péssimas condições do atendimento público de saúde, se tornaram grandes vilões das camadas sociais, e mesmo com o advento de democracia e liberdade de opinião, esses problemas insistiram em permanecer na sociedade brasileira.

A euforia que a liberdade política ocasionou outrora, veio aos poucos se transformando em frustração, acarretando na descrença, por grande parte da população, nos meios políticos e governamentais. Em linhas gerais, se forma um abismo cada vez mais profundo entre as camadas sociais e o sentimento de completude da prática cidadã, tanto nos aspectos políticos, quanto sociais. E isso, como se pôde perceber, reflete dentro da sala de aula. A descrença e insatisfação fazem com que se redimensionem os problemas voltados pela desigualdade atingindo, sobretudo, a educação.

Como já foi dito, a cidadania, por ser um *termo complexo e historicamente definido* se manifesta de forma muito peculiar, dependendo da região a ser analisada e sistematizada. No estudo ora empreendido, rastreou-se a cidadania enquanto conceito para a formação escolar. Abarcar a cidadania como um todo seria algo extremamente necessário, porém ao se ampliar o foco, muitas especificidades podem ser negligenciadas e comprometer os resultados.

A análise possibilitou perceber que a cidadania não é mero resultado político, mais também preponderam aspectos econômicos e sociais atribuídos a toda sociedade e suas formas de participação. Essa noção vem à baila quando os alunos remetem o significado da cidadania simplesmente ao poder aquisitivo e ao consumo, conforme observado em parte das entrevistas. A partir dos depoimentos dos professores, para grande parte dos alunos a cidadania ainda é reflexo de posição social.

São inúmeros os aspectos encerrados no termo cidadania, e as pessoas precisam ter consciência de sua ação na sociedade. Para que isso ocorra é preciso que os vários segmentos sociais, sindicatos, associações, enfim, órgãos destinados à participação, se envolvam efetivamente, apareçam mais no propósito de dissipar essas diferenças.

Por meio de entrevistas com o docente da disciplina de História notou-se que o trabalho do professor, mesmo tendo como pano de fundo a questão da cidadania por influência das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem esbarrado na falta de apóio pedagógico, materiais diversificados, número reduzido de aulas de História e mesmo pela falta de intercâmbio da escola com a comunidade por ela atendida.

Os PCNs e a própria LDB, trazem consideráveis avanços para a melhoria da educação e a prática da cidadania voltada aos diferentes segmentos de alunos, promovendo a inclusão. Porém, é significativa a falta de instrumentalização do profissional diante dos caminhos necessários a percorrer. Um exemplo disso, é a prática desses conceitos dentro da sala de aula, isso por inúmeros fatores, e um dos principais é a falta de consciência social por parte dos alunos.

Para uma análise geral do significado da cidadania a ser empreendida, seria necessário abarcar os diferentes estratos que dela se formam. Contudo, para alcançar este resultado seria necessário contrapor outras perspectivas, como meios sociais distintos, onde a questão da identidade e da prática cidadã atingissem campos de análise mais amplos. Assim sendo, de acordo com as palavras de Vera Maria Candau, o conceito de cidadania tratado em sua forma tradicional “não comporta as múltiplas questões que um mundo cada vez mais interligado apresenta”²⁴⁰. Seria preciso, portanto, analisar o conceito de cidadania em sua plenitude, para além da escola, partindo basicamente dos aspectos civis, políticos e sociais.

Este trabalho não pretende lançar conclusões decisivas, mas sim ser o ponto de partida de um problema que está em permanente discussão. O intuito de realizar uma abordagem que entrelace a questão da cidadania relacionada ao ensino de História e, por fim, com a concepção de identidade, faz com que se considere a pertinência do tema para a realidade das escolas de ensino básico. Por ora, pode-se concluir que há avanços, mas o ensino não está contribuindo de forma efetiva na construção da cidadania plena para a grande parte dos alunos. Para encerrar a discussão, concorda-se com José Murilo de Carvalho ao salientar a importância da educação para a difusão da prática cidadã. De maneira geral, conclui-se que o

²⁴⁰ CANDAU, V. M. F., *Sociedade, educação e cultura(s)*, p. 31.

conceito de cidadania é apresentado pelo ensino de História para que o aluno contemple o conjunto de elementos que lhe permitam exercer as funções da vida pública e social irrestritamente, sem distinções de qualquer natureza.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Uma história dos Annales (1921-2001)*. Maringá: UEM, 2004.
- AMARILHA, Carlos Magno Mieres. *Os intelectuais e o poder: História, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em História), UFGD: 2006.
- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDERSON, Perri. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LANDO, Amir. Cidadania: dos conceitos à realidade brasileira. *Educação Brasileira, Brasília*, CRUB, v.15, n.30, jan/jun. 1993.
- BHABA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BIAVASCHI, Márcio Alex Cordeiro. A árvore e a floresta: Uma contribuição metodológica de Pierre Bourdieu acerca da História Regional. *Revista de História Regional* 8. 125-145, 2003.
- BITTAR, Mariluce. O campo-grandense e o direito à educação. *ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS. Essa Gente Campo-grandense*. n.10, FUNCESP: 2004.
- BITTAR, Marisa. *Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- BITTAR, Marisa. *Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído (1892-1997)*. 2v. Tese (Doutorado em História) – FFLCH/USP, São Paulo, 1997.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGATO, Joaquim Sérgio. O jovem campo-grandense entre a tradição e a modernidade. *ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS. Essa Gente Campo-grandense*. n.10, FUNCESP: 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CABRAL, Paulo Eduardo. O individual e o coletivo na composição da identidade. *ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS. Essa Gente Campo-grandense*. n.10, FUNCESP: 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Escola Nova e o Ensino de História no Brasil*. In: XXIII Simpósio Nacional - História: guerra e paz, 2005, Londrina. Edição Complementar dos Anais do XXIII Simpósio Nacional de História, 2005.

_____. 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.

CAMPOS, Maria José. *Arthur Ramos: Luz e Sombra na Antropologia Brasileira. Uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940*. Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo, FFLCC-USP, 2002.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos*. tradução de Maurício Santana Dias. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, educação e cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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

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

_____. Nação Imaginária: Memórias, mitos e heróis. In: NOVAIS, Adauto (Org.). *A crise do Estado-Nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi*. Rio de Janeiro, nº 1, 2000.

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.

CHAUÍ, M. Cidadania cultural. *Novamérica*. nº 82. Rio de Janeiro, 1999. p. 12-15.

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

CUCHE, Denys. *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que são direitos das pessoas?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

DE LUCA, Tânia Regina, MIRANDA, Sonia Regina. O livro Didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. *Revista Brasileira de História*. Vol. 24, nº 48. São Paulo, 2004.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB*. Ranços e Avanços. São Paulo: Papyrus, 1997.

DIEHL, Astor A. *A cultura historiográfica: Memória, Identidade e Representação*. Bauru: EDUSC, 2002.

- DORSA, Arlinda Canteiro. O campo-grandense e a questão da identidade. CAMPO GRANDE/MS. ARCA – Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS. Essa Gente Campo-grandense. n°10, FUNCESP: 2004.
- FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. O ensino de História e a construção da cidadania In: *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* – Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997.
- FONSECA, Thaís Lívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRANCO, Gilmar Yoshihara, A construção da identidade mato-grossense na escrita de Virgílio Corrêa Filho (1920-1940). Dissertação (Mestrado em História), UFGD: 2007.
- FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (org.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FURET, François. *A oficina da História*. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Portugal: Gradiva, s/d.
- GALETTI, Lyliá da Silva Guedes. *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. USP, 2000.
- GOUVÊA, Maria de Fátima S.; ABREU, Martha; AZEVEDO, Cecília. Uma história em três tempos: experiências de pesquisa e ensino de História das Américas. *Diálogos*. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. V.8, n. 2, p. 105-133, 2004.
- GRECO, Heloísa. O “Passado que nos cerca” e a promessa de futuro: considerações sobre a questão da cidadania em Caio Prado Jr e Sérgio Buarque de Holanda. *Fronteiras*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. Vol. 5 n° 10, 2001. p.63-81.
- GRESSLER, Lori Alice. *História do Mato Grosso do Sul*. São Paulo: FTD, 2005.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- HOBBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- IGLESIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- JACOMELI, Mara Regina. *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- JANOTTI, M. L. M. História Política e Ensino. BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia*. Guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007.
- KAUCHAKJE, Samira. Cidadania e participação social: inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença. In: SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes (org.). *Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: UEPG, 2005.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Tradução de José Rivair de Macedo. Bauru: Edusc, 2005.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *Literatura e Poder em Mato Grosso*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2002.
- MAGALHÃES, M.Dd.eB. A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil. *Revista Brasileira de História*. v. 17, (n 34), (1997) pp. 203-220.
- MALATIAN, Teresa Maria. *Oliveira Lima e a construção da nacionalidade*. Bauru – São Paulo: Edusc; FAPESP, 2001.
- MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino da História no Brasil: origens, evolução e problemas. In: RIBEIRO JÚNIOR, José (et. al.) *História no vestibular da UNESP, 1990-2000*. São Paulo: Fundação Vunesp, 2002, pp. 41-71.
- MANOEL, Ivan Aparecido. Cidadãos para a terra e para o céu: o projeto educacional do catolicismo ultramontano (1850-1950). *Fronteiras*. Campo Grande, v. 7, nº 13, p. 109-124, 2003.
- MANZINI-CROVE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania?* São Paulo – 2ª edição, 1993.
- MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 52.
- 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.
- MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a criação do fato*. 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILLI, Pablo. (org.) *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- NALINI, José Renato. Justiça e Cidadania. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (org). *Práticas da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.
- NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela M. de Castro. *Estado Novo: Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.

- ORÍ, Ricardo. Memória e ensino de História. BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIMENTA, S G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINSKY, Jaime. *O ensino da História e a criação do fato*. 10ed – São Paulo: Contexto, 2002.
- PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (org.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Práticas da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. (org) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: Divisionismo e identidades (um breve ensaio). *Diálogos*. Maringá, v.10, n.2, p. 127-148, 2006.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté . A Alma do Negócio: O Ensino de Qualidade Total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 01-14, 2003.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. História do Ensino de História no Brasil. *Tempo*. V.11, Nº. 21, Niterói, jun. 2006.
- REIS, Jose Carlos. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. 5ª ed - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- SÁ ROSA, Maria da Glória. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.
- SAVIANI, Demerval. Antecedentes Históricos da Nova LDB. In: *A Nova Lei da Educação*. LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- _____. *Escola e Democracia*. 37ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005
- SCHWARCZ, Lílían K. M. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Fábio Lopes da. Freyre e Foulcault: Casa Grande e Senzala como microfísica do poder. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*. Julho/ agosto/setembro de 2006. vol. 3, ano III, nº 3.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes (org.). *Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: UEPG, 2005.
- SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívea (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História* . Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- THOMPSON, E. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania: A sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

ZILIANI, José Carlos. *Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)*. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) – UFMS, Dourados

ZORZATO, Osvaldo. *Alicerces da identidade sul-mato-grossense*. In: Simpósio Momentos Fundadores da Formação Nacional, 2000, Rio de Janeiro. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: IHGB, 2000. V. 408. P. 419-435.

FONTES DOCUMENTAIS

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.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *Temas Transversais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2006.

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

Proposta Pedagógica da Escola Municipal Kamé Adania, 2010.

RCNE/INDÍGENA. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. *Alternativas Curriculares*: SEMED, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. *Ensinar e Aprender. História*. Vol. 3. Material cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, para impressão e distribuição. 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. *Diretrizes Curriculares de Campo Grande* – SEMED, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Plano de Ação* de 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Memorial da Gestão Municipal de Educação*.

ENTREVISTAS UTILIZADAS

Entrevista concedida pela prof^a A.D.A. em 16/04/2010, na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Depoimento 001, realizado em 08 de abril de 2010.

Depoimento 003, realizado em 08 de abril de 2010.

Depoimento 004, realizado em 08 de abril de 2010.

Depoimento 005, realizado em 09 de abril de 2010.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, 19 de agosto de 2011.

Wilson da Silva Serejo