

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**HISTÓRIA E CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Rogério dos Santos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**HISTÓRIA E CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

por

ROGÉRIO DOS SANTOS

**Dissertação apresentada
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação**

Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 2002

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação: "HISTÓRIA E CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL"

Elaborado por: Rogério dos Santos

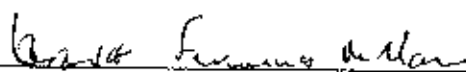
Aprovada pela banca examinadora:

Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 2000.

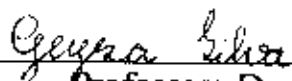


Orientadora da dissertação

Professora Dra. Edil Vasconcelos de Paiva



Professora Dra. Elizabeth Fernandes Macedo



Professora Dra. Geysa Silva

Dedico este trabalho aos meus pais Mário (in memoriam) e Maria de Lourdes, fontes inesgotáveis de inspiração e carinho.

RESUMO

A configuração do mundo contemporâneo, caracterizada pela globalização econômica, pela crise do *Welfare State*, predomínio dos paradigmas neoliberais, exclusão social, desemprego, novas tecnologias e pelo culto à mercadoria, tem suscitado discussões importantes no campo conceitual das ciências sociais. Termos recorrentes como cidadania, identidade cultural, multiculturalismo, diversidade, pluralidade, alteridade, globalização, neoliberalismo e exclusão social constituem-se em importantes conceitos que, pensados em seus espaços e tempos históricos, tornam-se fundamentais para a compreensão, análise ou mesmo interpretação deste novo quadro social-histórico.

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a partir do final dos anos 90, revela importantes aspectos sobre a inserção do Brasil nesta nova conformação do mundo, sua relação com diversos organismos internacionais na implementação de políticas públicas e sua articulação à economia de mercado. De um lado, busca-se implementar uma proposta curricular que apresenta métodos, conteúdos e objetivos para a construção de um "novo" cidadão, articulado às necessidades impostas pelas novas conformações das relações de trabalho e que respeite as diversidades culturais em meio à globalização econômica. De outro, observa-se que a expansão dos paradigmas neoliberais tem provocado perdas dos direitos civis, políticos e sociais adquiridos.

Este estudo tem por objetivo analisar as concepções teóricas que fundamentam a proposta curricular para a área de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais e suas respectivas concepções de cidadania. Tal objetivo tem como pressuposto a idéia de que as novas configurações do mundo contemporâneo apontam para a exigência de se compreender a educação e sua articulação com as diversas estruturas que compõem a realidade social. Nesse sentido, a História tem sido (re)pensada em suas diversas concepções teóricas, visando resgatar um ensino que conduza o indivíduo à condição de sujeito do processo histórico, à autonomia e ao poder de criação frente às imposições de um modelo econômico gerador e reprodutor da exclusão e injustiça sociais.

RESUMEN

La configuración del mundo contemporáneo, caracterizada por la globalización económica, por la crisis del "Welfare State, predominio de los paradigmas neoliberales, exclusión social, desempleo, nuevas tecnologías y por el culto a la mercancía, suscita discusiones importantes en el campo conceptual de las ciencias sociales. Términos recurrentes como ciudadanía, identidad cultural, multiculturalismo, diversidad, pluralidad, alteridad, globalización, neoliberalismo y exclusión sociales son importantes conceptos que, pensados en sus espacios y tiempos históricos, se toman fundamentales para la comprensión, análisis o misma interpretación de este nuevo quadro históricossocial.

La implantación de los "Parâmetros Curriculares Nacionais" para la Enseñanza Fundamental, a partir del final de los noventa, revela importantes aspectos sobre la inserción de Brasil en esta nueva conformación del mundo, su relación con diversos organismos internacionales en el desarrollo de políticas públicas y su articulación a la economía de mercado. Por un lado se busca implantar una propuesta curricular que presenta métodos, contenidos y objetivos para la construcción de un "nuevo" ciudadano articulado a las necesidades impuestas por las nuevas conformaciones de las relaciones de trabajo y que respete las diversidades culturales en medio a la globalización económica. Por otro lado, se observa que la expansión de los paradigmas neoliberales provoca p'rdidas de los derechos civiles, políticos y sociales adquiridos.

Este estudio tiene por objetivo analizar las concepciones teóricas que fundamentam la propuesta curricular para el área de Historia en los "Parâmetros Curriculares Nacionais" y sus respectivas concepciones de ciudadanía. Tal objetivo tiene como presupuesto la idea de que las nuevas configuraciones del mundo contemporáneo apuntan a la exigencia de comprenderse la educación y su articulación con las diversas estructuras que componen la realidad social. En neste sentido, la Historia se (re) piensa en sus diversas concepciones teóricas con la intención de que visan rescatar una enseñanza que conduzia al individuo a la condición de sujeto del proceso histórico, a la autonomía y al poder de criación frente a las imposiciones de un modelo económico generador y reproductor de la exclusión e injusticia sociales.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 : A reforma curricular no contexto dos anos 90: Educação, Neoliberalismo e Globalização.....	10
Capítulo 2 : As propostas curriculares de História a partir da LDB 5692/71: continuidades e transformações.....	24
2.1 : A lei 5692/71 e os Estudos Sociais.....	25
2.2 : O retorno da Geografia e História nos currículos.....	32
2.3 : A década de 90: os Parâmetros Curriculares Nacionais de História.....	38
Capítulo 3 : A cidadania e o sujeito na condução do processo histórico brasileiro.....	50
3.1: O conceito de cidadania: os direitos formais, a “pertença a um Estado, a autonomia e participação.....	52
3.2 : A construção da cidadania no Brasil: avanços e recuos.....	68
Capítulo 4 : As abordagens teóricas da História e a cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	85
4.1 : A História e a crise dos paradigmas.....	86
4.2 : As abordagens teóricas da História e a cidadania.....	98
Conclusão.....	110
Bibliografia.....	116

Introdução

Esta dissertação tem como propósito geral analisar a concepção de cidadania e suas relações com as abordagens teóricas da História nos PCN/H para o ensino fundamental.

A escolha do tema se reveste de um significado especial pois, como aluno do curso de Licenciatura em História na década de 80 (UFJF/MG) e como profissional da área de História nas décadas de 80 e 90, no ensino público dos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, presenciei inúmeros debates entre as mais diversas tendências historiográficas.

Como aluno da Graduação obtive uma formação fundamentada na teoria do conhecimento mais influente naquele meio acadêmico, em meados dos anos 80: o marxismo. Este modelo teórico tem como base conceitos e categorias relacionados ao materialismo histórico e dialético onde a História é vista como uma evolução de diferentes modos de produção em que a luta de classes se apresenta como o motor da História. Conceitos como: relações de produção, forças produtivas, classes sociais, meios de produção, mais-valia, norteiam uma análise macro-histórica da realidade social, através da produção de seus bens materiais, cuja infra-estrutura (econômica) é apresentada como determinante, em última instância, dos outros níveis desta mesma realidade (o político-jurídico e o cultural-ideológico).

Durante a graduação, percebi que alguns professores ainda se fundamentavam nos ideais de uma História positivista caracterizada por uma visão mecanicista, factual, cronológica e meramente narrativa dos fatos históricos. Ao inserir-me no mercado de trabalho, ainda no final dos anos oitenta, muitos profissionais de história, também de formação marxista, não conseguiam, no cotidiano da prática pedagógica, desenvolver seus trabalhos, pois os conceitos apreendidos do materialismo histórico e dialético eram complexos para serem aplicados no ensino fundamental. Esta situação conduziu muitos professores a seguirem o modelo positivista que ainda era utilizado por muitos profissionais de formação tradicional.

O final dos anos 80 e o início dos anos 90 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Os processos de reforma dos currículos em várias secretarias estaduais e municipais nos revelam uma multiplicidade de experiências e de interpretações do modo de se fazer e pensar a História. Nesse contexto, muitos historiadores passaram a defender a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo. Tanto o Positivismo, quanto o Marxismo Ortodoxo foram denunciados como redutores da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante de uma História que desconsiderava sua vivência e experiência, uma História apresentada como um produto pronto e acabado. É o momento da chamada Nova História. Com ela, tanto a História política de base positivista quanto o ortodoxismo marxista são colocados à prova.

Iniciada em 1929 com Febvre e Bloch, agrupados em torno da “Revista dos Annales”, a Nova História percorreu o século XX construindo diversas

gerações. A valorização de novas fontes e novos objetos de pesquisa, a aproximação com outras disciplinas: a Antropologia, a Sociologia e a Literatura, a introdução de novas concepções de tempo e espaço, provocaram mudanças no campo conceitual da História. Tais mudanças são objeto de discussão no atual quadro de crise dos paradigmas da ciência moderna onde a perspectiva pós-moderna põe em questão os diversos modelos teóricos até então considerados fundamentais para a compreensão da realidade social-histórica.

Como professor de História percebi a necessidade de um aperfeiçoamento e aprofundamento no que se refere ao conhecimento das diversas correntes teórico-metodológicas que fundamentam uma análise científica da realidade histórica em seus respectivos tempos e espaços. Sobretudo no que se refere à atual configuração mundial onde o predomínio da economia de mercado impõe à educação conceitos como qualidade total, gerenciamento, parceria, produtividade, dentre outros, como forma de criar bases para o novo modelo econômico que passou a predominar em todo o mundo a partir dos anos 80: o neoliberalismo.

Para identificar e caracterizar as abordagens teóricas da história nos PCN/H e a concepção de cidadania presente nestas abordagens, parto do pressuposto de que o currículo é um artefato escolar indissociável das próprias condições históricas em que ele se estabelece. Quando faz referência ao programa de pesquisa sobre currículo elaborado por Ivor Goodson, Silva (1995) nos propõe que "(...) as categorias pelas quais vemos e construímos

hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades” (p. 11).

Contextualizar historicamente os PCN/H torna-se, portanto, uma tarefa fundamental para a compreensão de meu objeto de pesquisa o que implica considerar que a questão educacional não pode estar desvinculada do contexto em que se situa e é produzida. Ela não é uma atividade autônoma. Portanto, é uma intenção deste estudo partir de uma contextualização histórica, ou seja, inserir os PCN/H num âmbito mais amplo de análise através de sua relação com as outras estruturas que compõem a realidade social.

A elaboração dos PCN foi precedida por dois acontecimentos internacionais, na conjuntura dos anos 90, que refletiram na implementação de políticas públicas, sobretudo no que se refere à reforma curricular: a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, e a assinatura da Declaração de Nova Délhi. O compromisso assumido pelo Brasil e outras nações pode ser assim sintetizado: garantir a todos – crianças, jovens e adultos – educação básica de “qualidade”.

Esses compromissos internacionais, aliados a uma análise dos problemas da educação brasileira, levaram o governo a estabelecer o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) , cujo objetivo principal é recuperar a qualidade do ensino , num processo de aprimoramento contínuo. Uma das tarefas desse plano foi a elaboração de parâmetros curriculares que atendessem à atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96) e à Constituição. A nova LDB estabelece que a,

educação, dever da família e do Estado , inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (Art. 2º).

Os PCN/H só podem ser compreendidos quando inseridos no âmbito das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 90 na América Latina via organismos internacionais. As relações estabelecidas pelo Estado brasileiro com estas instituições nos revelam importantes aspectos sobre a articulação entre a educação e as diversas estruturas (econômica, social, política e cultural) que compõem a “Nova Ordem Mundial”, caracterizada pela globalização econômica, pela informatização e pelo predomínio da economia de mercado. As reformas educacionais, nesse contexto, sofrem influência da imposição dos paradigmas neoliberais. Estes, destacam a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade. É um modelo que busca formar uma mentalidade econômica e pragmática, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo. Nesse sentido, a educação encontra-se subordinada aos interesses da economia e do livre mercado.

Minha prática educacional está inserida no contexto de teorizações que envolvem uma multiplicidade de conceitos como globalização, neoliberalismo, exclusão social, multiculturalismo, identidade cultural e cidadania. Tais conceitos podem ser percebidos nas pautas de discussões entre pesquisadores e educadores do mundo contemporâneo. A compreensão de tais conceitos é de fundamental importância para apreendermos a realidade social-

histórica atual. A oportunidade de realização do mestrado me possibilitou refletir sobre esses conceitos, discuti-los e vizualizá-los de uma maneira mais ampla, condição fundamental para o desafio da prática do ensino de História.

O conceito de cidadania tem um destaque especial neste trabalho. Observa-se, na maioria das propostas curriculares de História elaboradas no período de 1985 a 1995, a ausência de uma definição de cidadania quando se situam os objetivos da disciplina. A implementação dos PCN em 1997, dentro de uma visão mais ampla, aponta para a necessidade de,

(...) se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos e que respeite as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, permitindo aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (p.33)

Partindo do pressuposto de que toda proposta curricular tem, em seus conteúdos, objetivos e métodos, o projeto de construir algum tipo de cidadão , procurei desenvolver uma análise do conceito de cidadania e caracterizar a evolução da própria condição de cidadania no decorrer do processo histórico brasileiro e suas perspectivas no contexto de crise do *Welfare State* das duas últimas décadas (80/90). Considerando que a cidadania só pode ser compreendida em sua historicidade, procurei ainda, delimitar o período analisado estabelecendo um recorte histórico que se inicia com a Lei nº 5692/71 e se estende até a década de 90, momento em que se elaborou uma

nova reforma, proposta pela Lei nº 9394/96. Esta escolha se justifica por corresponder a uma conjuntura em que ocorreram importantes discussões acerca da produção historiográfica e do próprio ensino de História. O resgate desse momento nos permite compreender o conceito de cidadania como uma construção social e cultural elaborada a partir de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. O referido período corresponde ao momento de minha experiência como aluno (décadas de 70/80) e como profissional (décadas de 80/90).

Nesta dissertação, minhas reflexões sobre os PCN/H são apresentados em 4 capítulos. No primeiro, foi realizada uma contextualização histórica dos PCN através de uma análise das origens do documento considerando que o mesmo faz parte de um contexto mais amplo de reformas educacionais implementadas na América Latina na última recente década de 90. O significado do termo “reforma”, o sentido da globalização, sua relação com o modelo neoliberal, o significado da exclusão social e das políticas educacionais empreendidas pelos organismos internacionais (em destaque pelo Banco Mundial), são aspectos importantes para ampliar a compreensão acerca da implementação dos PCN.

No segundo capítulo faço um relato sobre a evolução das propostas curriculares de História para o ensino fundamental, a partir da Lei nº 5692/71, relacionando-as ao momento histórico de sua produção e identificando as abordagens teóricas nelas implícitas. Parto do pressuposto de que tais propostas curriculares podem ser compreendidas quando relacionadas às

diversas estruturas internas que compõem a realidade social brasileira em seus momentos específicos.

No terceiro capítulo procuro discutir o conceito de cidadania fundamentando-me nas concepções apresentadas por Marshal (1950) (a cidadania enquanto uma possessão de direitos), por Canivez (1991) (a cidadania enquanto pertencimento ao Estado) e por Castoriadis (1995) (a cidadania enquanto autonomia, poder de criação). Em seguida, faço uma análise do desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil no sentido de compreender a evolução da condição de cidadania entre nós, sua negação, ou mesmo sua ausência nos respectivos momentos históricos: Colônia, Império e República. Estas reflexões sobre a cidadania são importantes pois seu conceito não é explicitado em nenhuma das propostas curriculares de História analisadas pela Fundação Carlos Chagas no período de 1985 a 1995 e que serviram de fundamentação para a elaboração dos PCN. Além disso, a construção da cidadania no processo histórico brasileiro é permeada por recuos e avanços, rupturas e permanências, que só podem ser compreendidos em seus momentos históricos específicos.

No quarto capítulo, procuro identificar e caracterizar as abordagens teóricas que fundamentam a proposta de História para o ensino fundamental e suas respectivas concepções de cidadania nos PCN/H. É considerada a crise dos paradigmas no campo das ciências sociais e, mais especificamente, da História. A ênfase será dada aos objetivos gerais apresentados para a disciplina. Segundo os PCN/H, (...) “são eles que sintetizam as intencionalidades das escolhas conceituais, metodológicas e de conteúdos,

delineados na proposta” (p. 15). Apresento, também, a definição dada a determinados conceitos como tempo, sujeito e identidade. A definição de tais conceitos nos permite identificar as abordagens teóricas que fundamentam determinada proposta curricular. No final, procuro estabelecer algumas conclusões gerais sobre o estudo considerando seus objetivos gerais.

Em contato com os PCN/H, em minhas recentes atividades pedagógicas, tenho observado algumas resistências e críticas com relação à sua aplicação e implementação nas escolas do ensino fundamental. Portanto, com esta dissertação procuro abrir um espaço para uma ampla discussão sobre estes problemas. Espero que as reflexões e questões aqui levantadas venham não só contribuir para o meu aprofundamento com relação ao currículo e ensino de História mas que sirva, também, como ponto de partida para os constantes debates que estabelecemos sobre a realidade educacional brasileira em busca da melhoria da qualidade de ensino e de caminhos para a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Considero a escola um espaço, por excelência, para a construção da cidadania. Espaço este que coloque em prática um projeto coletivo que permita resgatar nos educandos o seu direito à participação política, econômica e social. Que possibilite a nossos alunos se verem como agentes sociais, resgatando sua subjetividade, seu poder de criação e, portanto, sua autonomia.

CAPÍTULO 1 - A REFORMA CURRICULAR NO CONTEXTO DOS ANOS 90: EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO

Em outubro de 1997, milhares de professores de todo o Brasil tiveram a oportunidade de receber em suas residências, ou nas próprias escolas, uma caixa verde-amarela, acompanhada de uma carta do presidente Fernando Henrique Cardoso com uma mensagem estimulando os professores a utilizarem no cotidiano das salas de aula os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Os referidos parâmetros exigiram mais de dois anos de discussão entre os educadores (ver capítulo 2). O documento representa uma síntese de diversas propostas de como incorporar à rede pública as experiências e os métodos de ensino mais bem sucedidos existentes no Brasil e no mundo. Criou-se uma expectativa de que se colocados em prática poderiam trazer mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

Os PCN foram elaborados num momento de grandes alterações no panorama mundial: novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam o processo de trabalho. O mundo se torna uma província global, uma fábrica global, um shopping center global (Ianni, 1995). Entretanto, persistem as desigualdades sociais, a má distribuição de riquezas, a estratificação e a injustiça social. Reacendem-se preconceitos, acentuam-se problemas demográficos, étnicos e religiosos, violência, guerras e atentados terroristas. Articulados entre si, todos esses problemas, no contexto de crise do Estado-nação e predomínio dos paradigmas neoliberais produzem e

reproduzem o fenômeno da exclusão social. Warren (1998) , em recente trabalho apresentado no GT - Movimentos Sociais e Educação, no XXI Encontro Anual da ANPED afirma que,

Na medida que as distâncias espaço-temporais do mundo se tornam cada vez menores, continentes se aproximam, países se conectam, as diversidades e diferenciações sociais se evidenciam no cenário público. Este mundo que passou a se integrar através do processo de globalização trouxe também o seu paradoxo, a não incorporação no novo sistema, ou uma incorporação de forma problemática, de grandes contingentes populacionais. A este fenômeno as ciências sociais passaram a chamar de exclusão social. (p.5)

O que se tem observado no processo histórico brasileiro das últimas recentes décadas de oitenta e noventa é o agravamento do fenômeno da exclusão. O processo de redemocratização do país não se completa, não se realiza de forma integral visto que as permanências de problemas estruturais, herdados do próprio processo de colonização, de formação do Estado nacional, de dependência econômica e, atualmente , da crise do *Welfare State* , anulam ou dificultam a plena construção da cidadania no Brasil. A profunda estratificação social e a má distribuição de renda funcionam como um grande entrave para que a população possa fazer valer os seus direitos fundamentais.

Os PCN se posicionam com relação ao papel do Estado neste contexto que é o de "(...) investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando a equalização do acesso à educação e às possibilidades de participação social." (p. 14).

Ball (1998), ao fazer uma análise das relações entre a globalização e a política educacional e buscando destacar alguns aspectos que podem nos permitir compreender esta relação nos mostra que,

(...) o ritmo e o conteúdo da vida cotidiana têm se tornado mais efêmeros e voláteis: a produção de mercadorias enfatiza, de forma crescente, "os valores e as virtudes da instantaneidade e da descartabilidade". (p. 124).

O processo de globalização articulado ao modelo neoliberal e seus valores consumistas tem imposto para a história escolar e para o currículo, desafios de grandes dimensões. Esta situação se agrava mais ainda quando tentamos estabelecer uma conexão entre a implementação dos PCN e as reformas educacionais que têm sido empreendidas na América Latina e mais especificamente no Brasil ainda nos dias atuais.

Os PCN, ao se estabelecerem como diretrizes para o ensino fundamental apontam para a necessidade de

se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos e que respeite as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, permitindo aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (p. 33).

O documento, portanto, apresenta um projeto nacional para a construção da cidadania e está inserido no âmbito das diversas políticas públicas estabelecidas pelo Estado brasileiro no que se refere às reformas educacionais das últimas recentes décadas de 80 e 90.

Os PCN chegaram até ao professor e às escolas anunciando uma reforma¹ educativa. O discurso sobre reformas esteve presente em diversos momentos da História da Educação brasileira, portanto ele não é novo. Popkewitz (1997) nos amplia a compreensão de seu significado focalizando as reformas como parte de um processo de regulação social.

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim uma consideração das relações sociais de poder. (p. 12).

¹ Utilizo o termo reforma referindo-me à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público.

Outro autor que nos permite compreender o sentido das reformas educativas e que foi referência na elaboração dos PCN é Sacristán (1997). Para esse autor o significado das reformas está relacionado a um argumento justificador do interesse na melhoria da qualidade da educação bem como associado a um projeto político.

Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes, maior ainda que a que pode proporcionar uma política de medidas discretas, mas de aplicação constante, tendentes a melhorar o serviço da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, a mudança, ainda que em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisem os resultados atingidos e deles se prestem contas. O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação: existem mudanças se se propõem reformas; do contrário é como se não existisse política educacional (...) (p. 26-27).

Essas discussões sobre o tema das reformas são importantes para desmistificar o seu caráter de novidade e avanço. No decorrer do processo histórico brasileiro, os movimentos de reforma educativa não chegaram a nortear caminhos que conduzissem para mudanças estruturais de nossa sociedade ou mesmo contribuíssem para um encaminhamento de processos democráticos permeados por uma cidadania ativa e participativa. Como nos apresenta Romanelli (1978),

(...) a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura de poder. (...) o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino." (p. 29)

As reformas na área educacional dos anos 80 e 90 não podem ser analisadas de uma maneira desvinculada do processo de globalização. O predomínio da economia de mercado tem imposto soluções para os nossos problemas educacionais baseadas em enfoques economicistas, oriundos do mundo empresarial e centrados no tema da produtividade e competitividade. Para Gentili (1996), "Na perspectiva neoliberal, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão, a educação latino-americana vive uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade." (p.32). Esta postura altera a forma da oferta da educação, seu significado, a experiência de aprendizagem e a natureza da cidadania. Segundo Ball (1998) , "está em ação um novo currículo oculto da escolarização".

A globalização é essencialmente um conceito contestado. Ela se expressa mais freqüentemente em termos daquilo que Falk (1993) chama de "globalização a partir de cima", isto é, "um processo conduzido pela cooperação entre as nações dominantes e os principais agentes de formação de capital. Esse tipo de globalização dissemina um ethos consumista e incorpora em seu domínio as empresas transnacionais e as elites políticas. Trata-se da Nova Ordem Mundial, seja ela descrita como

um projeto geopolítico do governo americano, seja como um projeto tecnológico de marketing do capital de larga escala, simbolizado pelos parques temáticos da Disney e pelo capitalismo de franquias" (MacDonalds, Hilton, Hertz...) (p. 121).

Observamos que, nos dias atuais, é freqüente o discurso sobre a importância de se reformar o currículo no sentido de buscar a qualidade do ensino e preparar o educando para o mundo do trabalho e para as novas tecnologias do mundo informatizado e globalizado. Esta ênfase está presente nos princípios e fundamentos da versão de agosto de 1996 dos PCN, com um alerta para a exigência de se reequacionar o papel da educação no mundo contemporâneo. É, então visualizado um horizonte mais amplo e diversificado para a escola.

Não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (PCN, 1996, p. 15)

A implementação de novos parâmetros curriculares, levando-se em consideração o momento de sua produção, nos remete a uma contradição. De um lado, um discurso que prioriza a educação básica (ensino fundamental) e

um currículo nacional que norteia para os caminhos da construção de um ~~currículo~~ ~~atualizado~~ com as transformações atuais pelas quais passa o mundo: **globalização, novas tecnologias, diversidade cultural, múltiplas identidades, etc.** De outro lado, percebe-se um retrocesso no reconhecimento dos direitos sociais na medida em que ocorre o avanço do novo modelo econômico que tem se tornado hegemônico a partir da década de oitenta em todo o mundo. O avanço do projeto neoliberal procura integrar a educação na dinâmica do consumo, como produto que também se compra no mercado. Os saberes sociais estão sendo afetados pelas novas vivências pragmáticas e utilitaristas das novas gerações do mundo tecnológico, o que conduz a uma supervalorização do consumo e ao culto aos objetos, redimensionando a subjetividade, o papel do indivíduo e do coletivo.

Para compreendermos a implementação de parâmetros para um currículo em âmbito nacional, como os PCN, é fundamental que se reconheça os efeitos desta reestruturação mundial e suas implicações na educação. A globalização, intrinsecamente atrelada ao modelo neoliberal, é um complexo conjunto de processos nos quais todas as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos Estados-nação são reconfiguradas e, de alguma forma, intensificadas. “A educação tem uma relação complexa com os processos de globalização” (Ball, 1988, p.122).

Esse cenário das políticas públicas no contexto da nova ordem mundial trás um conjunto de problemas e desafios para a política educacional e social. A resposta a esses desafios tem se revestido de uma redução dos custos sociais, da diminuição do poder dos sindicatos, da privatização dos serviços

públicos e do Estado do Bem-Estar Social e da celebração do individualismo competitivo.

Ball (1998), ao referir-se à elaboração de políticas educacionais no contexto da nova ordem mundial, nos apresenta alguns objetivos pretendidos pela "nova ortodoxia" que compõe este cenário:

- *melhorar a economia nacional através de um estreitamento da conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio;*
- *melhorar os resultados escolares em habilidades e competências relacionadas ao emprego;*
- *obter um controle mais direto sobre o conteúdo do currículo e sua avaliação;*
- *reduzir os custos da educação para o governo;*
- *aumentar a contribuição da comunidade para a educação, através de um envolvimento mais direto no processo de decisão escolar e através da pressão da escolha exercida pelo mercado (p.126).*

A América Latina e mais especificamente o Brasil, nas duas últimas décadas, têm sofrido o impacto da disseminação ou da institucionalização dessas idéias sobre as reformas educacionais. Vários autores (Candau, 1998; Gentili, 1996; Torres, 1996) mostram que é em torno delas que as soluções têm sido pensadas.

As "palavras de ordem" são recorrentes e, dentre outras, destacamos: descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular,

transversalidade, novas tecnologias. A repetição destes conceitos indica que foi construído um consenso em torno do discurso sobre a urgência das reformas educativas. Os processo de elaboração de tais instrumentos permitem inferir que tal consenso não foi construído por meio de um amplo processo de debates e busca de alternativas que envolvesse a participação de professores, pais, pesquisadores, especialistas, autoridades governamentais e outros membros da sociedade civil. Para Candau (1998),

(...) essas reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel dos especialistas e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação. Na maioria dos países, os docentes não tem sido os protagonistas fortes desse processo. (p.38)

Uma reflexão acerca da implementação dos PCN envolve, portanto, uma análise da maneira como tais parâmetros foram construídos, quais são os principais atores que participaram do seu processo de elaboração e implantação, em que eixos e estratégias se fundamentam, se há uma unanimidade em torno deles ou se existe uma outra "reforma" curricular em curso. Tomando aqui as palavras de Apple (1996),

(...) queiramos ou não, diferentes forças se introduzem no próprio coração do currículo, do ensino e da avaliação. O que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua

aprendizagem e - um aspecto tão crítico quanto os anteriores - a quem é permitido fazer estas questões e respondê-las, tudo isso faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade.(...). (p.54).

Neste sentido, é fundamental observar quais são os principais atores das recentes reformas educacionais no Brasil. Merece destaque o papel desempenhado pelo Banco Mundial. Para Candau (1998), "ninguém que esteja hoje relacionado com o mundo da educação na América Latina desconhece o papel que assumem os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, na definição das políticas educacionais na América Latina (...)" (p. 34). Segundo a autora, o Banco Mundial, nos últimos anos, transformou-se no organismo internacional de maior visibilidade no panorama educacional internacional. Esta instituição passou a ocupar o espaço que, tradicionalmente, era da UNESCO. Ampliou-se investimentos na área da educação, deu-se uma importância crescente à educação fundamental, estendeu-se o financiamento às diferentes partes do mundo.

A principal preocupação das reformas educativas inspiradas no modelo proposto pelo Banco Mundial é a melhoria da qualidade da educação. Porém, é possível observar que a lógica que preside sua política é fundamentalmente econômica. Para Torres (1996),

O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: Os professores e a Pedagogia. Um

modelo escolar configurado em torno de variáveis e quantificáveis, e que não comportaria os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação(p.139).

A implementação dos PCN, na segunda metade da década de 90, não está desvinculada dos compromissos assumidos pelo Brasil com relação a esta instituição. O contexto de globalização econômica, o predomínio da política neoliberal e as transformações tecnológicas têm levado os Estados Nacionais a abrir mão de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais.

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 (convocada pelo Banco Mundial e outras instituições internacionais) resultou em compromissos relacionados às reformas educacionais que deveriam ser implementadas em nosso país a partir daquela data. O Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) concebendo um conjunto de diretrizes voltadas para a recuperação da escola fundamental com parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. A nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394) consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental.

Nesta perspectiva, observa-se que o Banco Mundial exerce uma grande influência na homogeneidade discursiva das políticas educacionais não só na América Latina mas em todo o mundo. Suas propostas envolvem estratégias que vão do nível macro às escolas e salas de aula.

Um aspecto importante dessa relação entre o Banco Mundial e os governos da América Latina e que pode ampliar a análise acerca da implementação dos PCN é a proposta daquela instituição no que se refere à descentralização. Gentili (1996), afirma que a dinâmica aparentemente paradoxal das lógicas de descentralização-centralizadora e centralização-descentralizada está articulada às reformas curriculares. Enquanto a primeira promove uma dinâmica orientada para a municipalização do ensino no sentido de evitar a interferência do centralismo governamental, a segunda centraliza certas funções que são transferidas para estados, municípios e escolas. Como exemplo, podemos destacar os próprios PCN e os sistemas de avaliação nacional. Para Leher (2000),

Na política de descentralização, o presuposto é a manutenção do centro político; apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil. A hegemonia do poder central na tomada de decisões é mantida. Em outras palavras, no sistema descentralizado, está presuposto um "centro" de poder que deve estar protegido (Dallari, 1986). Assim, apesar de se desobrigar financeiramente do ensino básico, em particular em virtude da Emenda Constitucional nº 14 (e de sua regulamentação na Lei 9424/96), a União não abre mão do controle político-ideológico da educação nacional, por meio da avaliação (Exames Nacionais do Ensino

Básico, Médio e Superior), do currículo (PCN) e da formação do professor (Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Educação). (p.165).

Segundo Gentili (1998), "centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais" (p.27).

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se processa nas diversas instituições de ensino em todo o país, só pode ser compreendida quando vinculada aos diversos níveis da realidade social-histórica. Como disse anteriormente, a educação não pode ser apresentada e compreendida como uma prática social autônoma.

CAPÍTULO 2 – AS PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA A PARTIR DA LDB 5692/71: CONTINUIDADES E TRANSFORMAÇÕES

Neste capítulo me proponho a analisar a evolução das propostas curriculares de história para o ensino fundamental relacionando-as ao seu momento de produção e identificando as abordagens teóricas nelas implícitas.

As reformas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da História enquanto disciplina escolar. Para compreendermos tais reformas torna-se necessário examinarmos as estruturas internas que compõem a realidade social brasileira no momento em que foram produzidas. Dois aspectos sobre o currículo devem ser destacados inicialmente. O primeiro se refere à necessidade de se fazer uma leitura contextualizada, ou seja, inserir a proposta curricular num âmbito maior de análise através de sua relação com as outras estruturas que compõem a realidade histórica. Para Silva (1995)

Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidos (p. 10).

O segundo aspecto a ser considerado é a dimensão formal concebida por alguns teóricos (Forquin (1992), Goodson (1991 e 1995) e Moreira (1994) que detnem este tipo de documento, relacionando-o ao lugar institucional, como texto normativo, dando-lhe um caráter oficial e fornecendo legitimidade a um determinado tipo de conhecimento. Para Bittencourt (1998),

O poder do currículo normativo, no entanto, não pode ser considerado uma imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação. As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que os produzem (p. 128).

2.1- A lei 5692/71 e os Estudos Sociais.

Até dezembro de 1996 , o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Essa Lei definiu as diretrizes e bases da educação nacional de acordo com os interesses e objetivos do projeto nacional organizado pelo regime militar implantado no país a partir de 1964.

Entre 1964 e 1984 o Brasil foi governado por um regime autoritário. A direção das forças armadas assume o controle do país que passa a ser

governado por cinco generais sucessivamente: Castelo Branco, Costa e Silva, Emílio G. Médici, Ernesto Geisel e João Batista de Figueiredo. Neste período ocorreu a interrupção do diálogo democrático entre o governo e a sociedade brasileira. A repressão, a cassação de mandatos, do direito ao voto do cidadão ao poder executivo, a censura dos meios de comunicação, as perseguições, o exílio e a tortura, passaram a fazer parte do cotidiano da vida política e social brasileira no decorrer de vinte anos.

O abandono do nacionalismo reformista de João Goulart cede lugar ao desenvolvimento econômico atrelado ao capital internacional e aos interesses da burguesia nacional. Como Romanelli (1978) nos apresenta,

A penetração mais intensa do capital internacional foi fator de rompimento do equilíbrio populista do modelo anterior que perdeu o apoio do empresariado e das Forças Armadas. Daí para frente a internacionalização da economia brasileira já não podia mais coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo. Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (p. 193)..

A Lei nº 5692/71, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Quanto ao objetivo geral proposto pela Lei 5692/71, Romanelli (1978), apresenta-nos alguns problemas com relação às condições de sua realização:

Como o educando não vive só no meio escolar, decorre daí que os objetivos acima enunciados são dependentes da forma de vida da sociedade em geral, na qual se situa a escola. Em outros termos, assim como é impossível uma qualificação real para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática. Nesse sentido, ainda que haja remota possibilidade de uma preparação feita pela escola, esta corre o risco de cair no vazio e tornar-se uma fórmula oca de fazer os educandos memorizarem regras de convivência social.

São, portanto, os meios de se alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental da educação de 1º e 2º graus (p.237).

No que se refere à proposta curricular de História para o ensino fundamental, observamos que a implementação da Lei nº 5692/71 promove a consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia. Os Estudos Sociais constituem, ao lado da Educação Moral e Cívica, os fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas de Geografia. Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo Regime Militar implantado no país a partir de 1964.

Ao analisar a trajetória do ensino de história, Fonseca (1991) afirma que,

(...) ele constituiu alvo de especial atenção da política educacional implantada pelo Estado brasileiro no final dos anos 60 e início da década de 70. Nas reformas ocorridas no período, a História sofreu golpes violentos através de uma série de medidas pensadas estrategicamente no sentido de pulverizar ou mesmo eliminar a História ensinada na escola fundamental (p. 158).

A introdução dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, que formaram grande parte dos profissionais que atuam em História e Geografia, confirma o processo de desqualificação do profissional em História. Além disso, os Estudos Sociais que praticamente ignoravam as áreas de

conhecimentos específicos em favor de saberes puramente escolares , contribuíram para um alargamento da distância entre as universidades e as escolas. Isto prejudicou o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar, como também atrasou as necessárias introduções de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito escolar.

Os Estudos Sociais trabalhavam com o conceito de tempo cronológico e de sucessão: datações, calendários e ordenação temporal. A linha do tempo, condicionada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos inibia qualquer tipo de análise crítica e reflexiva dos períodos históricos estudados. O ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira nos 1º e 2º graus e Estudos de Problemas Brasileiros no 3º grau, em detrimento da História e Geografia apontam as intenções que perpassavam o projeto educacional implementado nos anos 70. Para Fonseca (1991),

As intenções eram claras. Tratava-se de eliminar do ensino toda e qualquer possibilidade de reflexão crítica, de estímulo ao pensamento e à criatividade. Por isso era necessário banir a História, bem como as outras disciplinas que possibilitassem esses exercícios. Mas como? Através de um processo de ensino em que a História, travestida de Estudos Sociais, nada mais é do que um amontoado de informações, de noções simplificadas, a-históricas que, transmitidas aos alunos expectadores, faz com que eles percam o sentido da História. (p. 158).

Durante a vigência do regime militar, observamos a predominância marcante do modelo positivista de interpretar os fatos históricos. Este modelo teórico atendia ao objetivo geral que era a legitimação do Estado pela História. A interpretação da realidade social-histórica deveria conduzir os educandos a desenvolverem atitudes de respeito e responsabilidades sociais e cívicas fundamentais para a construção da Nação.

A concepção positivista, fundamentada na memorização dos fatos históricos, datas e personagens, numa relação mecanicista de causas e efeitos, conduzia o educando a uma mera repetição de “verdades absolutas”, ao culto aos símbolos e aos heróis nacionais, perpetuando um modelo de escola reprodutora e impedindo a criticidade, a reflexão, a criação, a autonomia e a construção do conhecimento histórico enquanto sujeito.

Essa descaracterização da História enquanto disciplina escolar, durante a vigência do Regime Militar trouxe reações freqüentes das universidades e associações científicas, da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e da AGB (Associação Geográfica Brasileira), no decorrer dos anos 70 e 80.

O final da década de 70 assistiu ao processo de “abertura política”. O governo de Ernesto Geisel, em consonância com o capital estrangeiro e a burguesia nacional, iniciou um processo de “distensão lenta e gradual do regime” que se completaria no governo de João Batista de Figueiredo com a anistia política aos exilados durante o regime militar. A crise gerada pelo “milagre econômico”, o aumento da dívida externa e as pressões sociais pelo

retorno da democracia conduziram o país ao movimento das “Diretas Já” e à eleição (ainda indireta, pois uma emenda do então deputado Dante de Oliveira não havia sido aprovada pelo congresso) de um presidente civil após vinte anos de autoritarismo. Esse processo de abertura política atingiu o seu auge com a promulgação da Constituição de 1988.

Os debates entre os profissionais de educação lançavam críticas aos posicionamentos políticos e ideológicos que afetaram a qualidade da escola pública e a formação dos professores. As discussões entre os professores de História e Geografia, desde o 1º grau até a universidade, pressionavam pela volta das respectivas disciplinas nos currículos escolares e pela extinção dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Em meio a esse processo de redemocratização do país, começa a haver revisões na legislação referente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformulação dos currículos em várias secretarias estaduais e municipais de educação, visto que as propostas curriculares estabelecidas anteriormente (60/70) já estavam, para muitos, superadas. Começaram a surgir propostas de mudanças no ensino fundamental de História, as quais são reveladoras de uma multiplicidade de experiências e de interpretações do modo de se fazer pensar a História entre nós. Para Fonseca (1991),

Resgatar o papel da História no currículo da escola brasileira tem sido nossa tarefa primordial, depois de todos esses anos em que a política educacional procurou não só bani-la mas, sobretudo, deformá-la. Nesse sentido, várias mudanças têm sido empreendidas no fazer-se cotidiano da sala de aula (p.160)

2.2 – O retorno da Geografia e História nos currículos.

As reformas curriculares que se processaram a partir da década de 80 tiveram que se articular às diversas transformações pelas quais passaram a escola e a própria sociedade neste período. A escola passou a ter um público ampliado, portador de culturas e vivências diferenciadas, devido ao intenso processo de migração interna, porém, um público marcado por grandes diferenças econômicas e sociais, levando-se em conta a concentração de renda acentuada durante todo o período. Este processo de diferenciação econômica e social forçavam mudanças no espaço escolar. As novas gerações habituavam-se à presença de novas tecnologias, como a televisão e o computador, que se tornaram importantes canais de informação e formação cultural. Esta nova realidade não podia ser ignorada. O *currículo real* forçava mudanças no *currículo formal*.

Todas essas transformações passaram a ser discutidas pelos profissionais e especialistas da educação no sentido de incorporá-las ao currículo.

Dessa forma, a volta da História, na escola fundamental suscitou a necessidade de reflexão sobre as diferentes realizações da produção historiográfica dos últimos anos e de incorporação dos avanços nas ciências pedagógicas. A volta da História e da Geografia nos currículos a partir dos anos oitenta correspondeu, assim, a uma tarefa mais ampla do que inicialmente era suposto,

sem poder limitar-se a meras transposições ou adaptações de determinados conteúdos e métodos (Bittencourt, 1998, p. 134).

Barreto (1998), em amplo estudo sobre as propostas curriculares elaboradas pelos estados e por alguns municípios brasileiros mostrou que eles trouxeram grande contribuição ao entendimento das transformações pelas quais vem passando o ideário sobre currículo do ensino fundamental no sistema educacional brasileiro.

Na tradição federativa do país, coube aos diferentes sistemas educacionais de ensino, ao longo de duas décadas, elaborar e implementar orientações curriculares às suas redes de escolas, a partir de diretrizes e normas provenientes da instância federal. Os guias ou propostas curriculares, produzidos no âmbito das secretarias estaduais de educação têm servido como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados. Embora oficiais, essas orientações não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua adoção e interpretação (p. 6).

O movimento de renovação curricular que ocorreu na década de oitenta foi liderado por estados das regiões sudeste e sul que, tendo eleito governos de oposição ao regime militar, reivindicavam uma conduta democrática em relação aos rumos do país e à elaboração de políticas públicas. Por serem estados mais populosos e desenvolvidos economicamente, eles lideraram o

reestabelecimento do estado de direito, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, seguida de eleição direta para a presidência da República.

Nesse período de transição, as reivindicações relativas à participação democrática e à descentralização passaram a fazer parte das pautas governamentais e visavam a recuperação da importância dos poderes estaduais e municipais.

Nesse contexto as reformas curriculares foram marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às orientações tecnicistas que predominaram na década de 70. Segundo Barreto (1998)

Nos anos 70, a questão do o que ensinar, por um lado, tinha sido deixada em segundo plano pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do currículo; por outro lado, as teorias críticas que se difundiam no país a partir da segunda metade dessa década, o conhecimento foi transformado em simples instrumento de dominação (p. 6).

Nos anos oitenta, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes. Buscava-se chamar a atenção para o caráter social do processo de

produção do conhecimento, destacando-se o fato de que poucos vinham dele se apropriando. Para Barreto (1998)

De acordo com as formulações da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que encontrou terreno fértil entre as orientações oficiais do currículo, a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das chamadas camadas populares, visando assegurar a todos condições mais vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa (p.9).

A preocupação com a relevância social dos conteúdos resultou, no processo de elaboração do currículo, no desdobramento, em certos estados, dos Estudos Sociais em História e Geografia. Buscava-se, com a mudança, superar o esvaziamento teórico a que foi submetida a área quando afastada das condições de produção do conhecimento nos seus campos específicos. Deve-se destacar, ainda, a reintrodução, em alguns currículos, da História da América e a tentativa de descartar o componente conservador da Educação Moral e Cívica, incorporando na programação de História uma perspectiva mais comprometida com a participação democrática.

Assim, as mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações. A entrada de setores das classes trabalhadoras nas escolas, a

expansão da rede de ensino, o intenso processo de urbanização e de migração trouxeram novos problemas para a sala de aula. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações, impostas pelos jovens "formados" pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm, provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social (Bittencourt, 1998, p. 135).

Ainda no decorrer dos anos 80, observamos que algumas propostas curriculares de História (destacando-se as propostas de Minas Gerais e São Paulo), em busca de recuperar no currículo uma visão de história crítica, reflexiva e dinâmica, em oposição ao modelo positivista dos anos 70, procuraram incorporar a abordagem marxista, bem como seus conceitos e categorias como: modos de produção, forças produtivas, relações de produção, meios de produção dentre outros. Referindo-se à nova abordagem teórico-metodológica proposta pelo programa de ensino de História para o estado de Minas Gerais em 1986, Alves (2.000) nos apresenta que,

Este novo método que se refere os idealizadores do programa é o Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels. Mantendo a divisão quadripartite do programa anterior, ou seja, mostrando o Brasil como um mero apêndice da História Geral, o programa de História de 1986, tentando se livrar do estudo cronológico do programa anterior, caiu praticamente na mesma armadilha. Ou seja, ao invés de ver a história como a sucessão de feitos de grandes líderes e heróis, a sucessão apresentada foi feita através da evolução dos modos de produção (Comunismo primitivo, Asiático, Escravista

Antigo, Feudal, Capitalista e Socialista). É levar em consideração que a vida social humana é condicionada pelo modo de produção de sua vida material, e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas (p.120).

A bibliografia do referido programa, ao contrário do anterior (década de 70) , era marcadamente composta por um referencial teórico marxista, destacando as obras de Ciro Flamarion Cardoso, Eduardo Galeano e Jayme Pinsky.

No decorrer da década de noventa, observamos que tanto a abordagem positivista característica da década de 70, como a abordagem marxista da década de 80, vão ser superadas por novas abordagens, fruto da própria evolução da historiografia na década de 80.

As propostas curriculares a partir de 90 passaram a ser fortemente influenciadas por novas tendências historiográficas, permeadas por abordagens de novas problemáticas e temáticas de estudo. Diversos historiadores, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, passaram a rever, no ensino fundamental, o formalismo da abordagem histórica tradicional.

2.3– A década de 90: os Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

A década de 90 se apresenta com uma nova configuração mundial. A globalização econômica, o predomínio da política neoliberal e as transformações tecnológicas têm levado os Estados Nacionais a abrirem mão de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais.

Dentro da perspectiva e do discurso neoliberal, os sistemas de ensino, principalmente o da escola pública, vivem uma profunda crise de eficiência, de eficácia e de produtividade. Os sistemas escolares são pesados, as despesas são excessivas, os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas são desatualizadas, a qualidade de ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão pouco preparados para enfrentar os novos desafios e os recursos didáticos são anacrônicos em face do avanço das tecnologias. Segundo Gentili (1994),

Deste diagnóstico decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnologias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição de recursos. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos

conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (p. 18).

Os PCN/H só podem ser compreendidos através de sua inserção no âmbito das reformas educacionais implementadas no atual mundo globalizado, informatizado e fundamentado nos paradigmas neoliberais. As propostas deste modelo econômico caminham na valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar uma mentalidade econômica e pragmática, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo. A educação encontra-se subordinada aos interesses da economia e do livre mercado.

Essa orientação, segundo Candau² (1998) é muito clara nos documentos do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina). Nicastro (1996) apud Candau (1998) nos mostra claramente esta intenção:

Atualmente, existe consenso em relação ao ponto de vista de que a abertura ao comércio internacional é algo necessário e positivo. Vários países têm-se beneficiado enormemente aplicando essa política econômica, aproveitando suas vantagens competitivas. (...) Na competição entre países, existem alguns que estão conseguindo produzir mais com menos pessoas mais bem qualificadas. (...) O problema é como obter recursos humanos adequados a esses novos desafios, recursos esses capazes de se adaptar às mudanças que virão no futuro. A resposta se atinge por meio de um currículo

² Ver CANDAU, Vera. Reformas Educacionais Hoje na América Latina. Texto apresentado no Seminário Internacional "Sociedad Civil y Reformas Educacionais en América Latina. Cochabamba, Bolívia, 1998.

educativo moderno, sintonizado com as necessidades do mundo do trabalho (p. 33).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef e Banco Mundial. Dessa Conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo - , resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Considerando o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003) cujo objetivo principal é a recuperação da escola fundamental através do incremento da qualidade, equidade e constante avaliação dos sistemas escolares visando um constante aprimoramento.

Em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação afirma a necessidade e obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de nortear as ações educativas do ensino obrigatório , de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

O texto constitucional vigente nos mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos os

brasileiros e a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação dos Estados e municípios no que se refere ao financiamento desse nível de ensino.

A nova LDB (Lei nº 9394/96), consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. O artigo 22 dessa Lei, determina que a educação básica deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. A atual LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos.

Na busca da concretização desses objetivos, a nova LDB consolidou a organização prevista na Lei nº 5692/71, atualizando-a e ao mesmo tempo conferindo-lhe maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares. Cunha (1997) observou que ,

Assim, não se promete um currículo acabado (como se pretendeu fazer em decorrência da Lei 5692/71), de modo a respeitar a autonomia das “diversas instâncias do governo”. Em consequência os PCN têm um caráter não obrigatório, já que não poderiam deixar de respeitar as “especificidades locais” (p. 62).

Nesse sentido, observamos, no decorrer da década de 90, o processo de elaboração dos PCN. Consta do Documento Introdutório, apresentado pelo MEC na versão de agosto/1996, a afirmação de que,

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários, publicações (p. 5).

Elaborada uma proposta inicial, esta foi apresentada em versão preliminar que passou por um processo de discussão em âmbito nacional entre 1995 e 1996. Diversos docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores, elaboraram pareceres (aproximadamente quatrocentos)³ sobre a proposta inicial, servindo de referência para a elaboração do documento final. As discussões acerca das propostas foram estendidas em diversos encontros organizados pelas delegacias do MEC nos estados da federação. Segundo Barreto (1998),

³ Ver Documento Introdutório dos PCN apresentado pelo MEC na versão de agosto de 1996, p. 5.

As prescrições governamentais sobre currículo representam, no entanto, importante acervo de contribuições a ser levado em conta quando se procura entender as tendências que têm predominado no tratamento dos conteúdos veiculados pela escola. De algum modo essas prescrições procuram responder às demandas feitas à escola por parte da sociedade em face das transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais esta tem passado. Além de veicularem certos valores compartilhados, as orientações curriculares constituem também instrumentos legitimadores de saberes e atitudes, capazes de referendar interesses de grupos e segmentos que disputam a hegemonia na área (p.2).

Como relação à área de História, uma equipe de especialistas provenientes de diversos pontos do país dedicou-se ao exame das propostas curriculares de 21 estados da federação, do Distrito Federal e dos municípios do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte e de São Paulo. Na leitura dessas propostas, em seus aspectos formais, a equipe de especialistas⁴ buscou fazer articulações entre os diversos tópicos dos documentos, verificando a coerência na explicitação de conteúdos e métodos. Foram analisadas propostas curriculares de História para o ensino público fundamental publicadas entre fins dos anos 80 e início da década de 90. O total analisado compôs um número significativo de 23 textos, não abrangendo todos os estados do país, mas a maioria das regiões brasileiras, conforme apresentado por Bittencourt (1998) no quadro a seguir.

PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Estado	Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	ES*	Obs.:
AL	s/d					X	X	X	X	X	Há OSPB
AM	1994					X	X	X	X	X	2 propostas.
CE	s/d									X	
DF	s/d					X	X	X	X	X	
ES	s/d					X	X	X	X	X	
GO	1992					X	X	X	X	X	Há OSPB
MG	1994	X	X	X	X	X	X	X	X		
MS	1992					X	X	X	X	X	
MT	1992					X	X	X	X	X	
PA	s/d					X	X	X	X	X	
PB	s/d					X	X	X	X	X	
PE	1992					X	X	X	X	X	2 Est.Sociais.
PI	s/d					X	X	X	X	X	
PR	1990	X	X	X	X	X	X	X	X		
RJ	1994					X	X	X	X		
RN	1992	X	X	X	X	X	X	X			
RS	s/d								X		
SC	s/d	X	X	X	X	X	X	X			
SE	1995					X	X	X	X	X	
SP	1992	X	X	X	X	X	X	X			
TO	s/d									X	

Total: 23

* ES - Estudos Sociais

Bittencourt (1998), afirma que, com poucas exceções, as propostas curriculares são apresentadas por uma “fala” das autoridades educacionais do Estado aos professores. A maioria delas contém “considerações gerais” ou “introduções” escritas pelo grupo ou coordenação da equipe técnica. Segundo a autora,

⁴ coordenada pela Fundação Carlos Chagas.

É fácil constatar que dentre as 23 propostas analisadas há um predomínio dos Estudos Sociais nas primeiras séries do ensino fundamental, tendo a substituição pela História ocorrido só a partir da 5ª série. As opções feitas, em geral, determinaram formas diferenciadas nos critérios de seleção de conteúdos, sendo essas diferenças perceptíveis não apenas na concepção de História e de seu referencial teórico, mas na própria organização formal da proposta (p. 138).

De acordo com as reflexões apresentadas acerca das propostas curriculares de História para o ensino público fundamental, Bittencourt (1998), conclui que os princípios tecnicistas que predominavam nos textos curriculares dos anos 70 desapareceram na maioria das propostas correspondentes ao período de 1985 a 1995. Também observa-se o abandono de uma terminologia, bastante utilizada na década de 70, para mencionar os objetivos da área de História tais como: “identificar”, “descrever”, “caracterizar” e “ordenar”, condizentes com as estratégias exigidas para alcançar tais objetivos. Em contrapartida, observa-se, na década de 80 e 90, a introdução de novos termos como: “comparar”, “analisar” e “relacionar”. Isto mostra uma preocupação maior quanto a formação intelectual do aluno enquanto “construtor de seu próprio conhecimento”.

Bittencourt (1998), afirma que essa nova orientação com relação aos objetivos para a área de História é baseada em pressupostos das denominadas teorias construtivistas, embora não haja homogeneidade levando-se em

consideração o espaço e as condições oferecidas para a elaboração das propostas dos diversos estados brasileiros.

Cabe, no entanto, destacar que essas tendências não se encontram em todas as propostas, havendo algumas que não possuem qualquer referência metodológica capaz de embasar a seleção dos temas históricos e as sugestões de atividades pedagógicas, limitando-se a elencar conteúdos. Há também, confusões entre métodos, técnicas e objetivos (p. 139).

Observamos que as referidas propostas curriculares de História estabelecem interlocuções com os projetos de redemocratização, numa fase em que o modelo econômico neoliberal e as necessidades impostas pela sociedade brasileira entram em contradição.

O ensino de História depara-se com problemáticas relativas ao papel do Estado, do processo de mundialização, fatores que irão determinar novas formas de articular a história política com a social e a cultural. Identidade individual, social e identidade nacional tornam-se problemas que necessariamente emergem das propostas nesse momento de redefinição de conteúdos e métodos, impondo-se ainda reelaborações quanto às concepções de tempo e espaço.

Para Bittencourt (1998)

As transformações significativas de uma disciplina escolar ocorrem quando seus objetivos ou finalidades mudam. A importância dos objetivos, segundo Chervel, reside na articulação que cada disciplina estabelece com os objetivos mais gerais da escola. E, nesse sentido, a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade (p. 144).

Ao destacar os objetivos para a área de História apresentados pelas propostas curriculares nos diversos estados brasileiros Bittencourt (1998) concluiu que,

(...) há um discurso recorrente em todas as propostas sobre a formação de uma postura crítica ou a construção de um pensamento crítico pelo aluno. A postura crítica remete à necessidade da construção de uma sociedade democrática e está vinculada à constituição de cidadania, mas tal conceito não é explicitado em nenhuma delas, aparecendo como inerente ao momento vivido e sem historicidade (...) (p. 146).

Bittencourt (1998), adverte que alguns objetivos como “formação do pensamento crítico”, “formação de posturas críticas dos alunos” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são inovadores e que já foram apresentados em propostas curriculares dos anos cinquenta. Para a autora,

A mudança que ocorre nos objetivos em relação a propostas anteriores é a ênfase atual no papel do ensino de História para a compreensão do que é "sentir-se sujeito histórico" e em sua contribuição para a "formação de um cidadão crítico". No entanto observa-se a ausência de uma definição de cidadania quando se situam os objetivos da área (p. 147).

Quando aborda a questão do método nas propostas curriculares apresentadas neste período de 1985 e 1995, Bittencourt (1998) observa que foi um consenso em quase todas as propostas, como pressuposto metodológico, que a iniciação aos estudos da sociedade deva partir da realidade do aluno. A vivência do aluno deve ser o referencial para introduzi-lo em espaços e tempos distantes.

No que se refere à questão metodológica, as propostas curriculares elaboradas contaram com uma participação mais efetiva das universidades. Essa participação trouxe contribuições importantes ao currículo, na medida em que novas abordagens históricas, como a Nova História, surgiam em contraposição às concepções tradicionais, características dos anos 70.

Ao analisar as propostas de história para o ensino fundamental, Bittencourt (1998) também conclui que,

Em todas elas as justificativas para uma nova proposta ocorrem em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas da História denominada positivista, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo. As críticas também se referem à produção didática que reforçou uma História alicerçada em um conhecimento histórico distante da realidade do aluno, responsável igualmente por uma metodologia ultrapassada, que se limita a levar o aluno a responder questionários e decorar fatos (p. 153).

A análise das propostas curriculares de história, referentes ao período de 1985 a 1995, serviu de fundamentação para a elaboração dos PCN/H. Porém, uma análise interna deste documento, considerando seus objetivos, conteúdos, métodos e abordagens teóricas, será objeto de estudo do 4º capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 3 - A CIDADANIA E O SUJEITO NA CONDUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO.

O processo de construção (ou reconstrução) da democracia no Brasil coloca em pauta a “questão da cidadania” a partir da segunda metade dos anos oitenta. A tentativa de redemocratização do país trouxe, no auge do entusiasmo cívico, a Constituição de 1988, a “Constituição cidadã”. No entanto, o que se tem observado é que em meio à ingenuidade e entusiasmo, a crença de que a democratização das instituições políticas traria a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social não se realizou. Pelo contrário, assistimos à permanência de problemas estruturais crônicos de nossa sociedade. Violência urbana, desemprego, analfabetismo, desigualdades sociais e econômicas compõem um quadro de exclusão social e de cidadania passiva.

Ao apresentar os problemas e perspectivas da transição para a democracia na América Latina Boron (1994) nos mostra que,

(...) a queda das ditaduras tornou possível que nossas sociedades pudessem olhar para si mesmas. A crença ingênua de que a bondade vem toda junta – que Samuel Huntington havia criticado acidamente em certas versões da ciência política norte-americana dos anos 50 – se apossou também da cabeça dos políticos e de grande parte da intelectualidade progressista latino-americana. A ingenuidade e inexperiência de nossos dirigentes os levou a pensar que bastava a redemocratização para que certos problemas estruturais do capitalismo latino-americano se dissolvessem no ar (p. 11-12).

Os anos noventa complementam esse quadro com a implementação dos paradigmas neoliberais, a sobreposição dos interesses privados sobre os interesses públicos através do predomínio de uma oligarquia liberal. Se a idéia de cidadania ganhou impulso nos últimos vinte anos e se prevalece o modelo neoliberal de defini-la, é de fundamental importância, nos dias atuais, discutirmos o seu conceito e sua condição histórica.

Os objetivos que norteiam esse capítulo são: definir a cidadania tomando por base os conceitos apresentados por Marshall (1950), Canivez (1991) e Castoriadis (1995) ; compreendê-la como um problema historicamente definido e analisar o seu percurso na evolução do processo histórico brasileiro considerando os seus avanços e recuos.

Para José Murilo de Carvalho, um aspecto importante derivado da natureza da cidadania é que ela se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos Estado-nação e que data da Revolução Francesa de 1789. Da relação da cidadania com o Estado-nação deriva uma complicação do problema.

Existe hoje um consenso a respeito da idéia de que vivemos uma crise do Estado-nação. Discorda-se da extensão, profundidade e rapidez do fenômeno, não de sua existência. A internacionalização do sistema capitalista, iniciada há séculos mas muito acelerada pelos avanços tecnológicos recentes, e a criação de blocos econômicos e políticos têm causado uma redução do poder dos Estados e uma mudança das identidades nacionais existentes (p. 13).

3.1 – O conceito de cidadania: os direitos formais, a “pertença a um Estado”, a autonomia e participação.

Ao estabelecer uma definição de *sujeito histórico*, os PCN/H o apresenta como sendo o “agente de ação social”. Esta noção nos permite inferir que o sujeito é aquele que provoca ação e, a partir desta, movimenta e modifica o processo histórico. O sujeito (cidadão) é aquele que conduz e constrói a própria história, nela imprimindo transformações ou permanências.

Neste sentido, ao estabelecermos uma relação entre o sujeito (cidadão) e a condução do processo histórico podemos definir a cidadania enquanto uma condição de posse de direitos, enquanto uma condição político-jurídica de pertencimento a um Estado ou enquanto autonomia, onde o sujeito se apresenta como participante ativo do processo de construção social.

Estas concepções de cidadania aparecem, respectivamente, nas obras de Marshall (1950), Canivez (1991) e Castoriadis (1995).

No mundo moderno, o conceito de cidadania passou a ser significativo a partir do final do século XVII, com a crise do Antigo Regime e as conquistas da burguesia. Essa classe impôs a cidadania que lhe interessava, ao contemplar como direitos do cidadão, apenas os de natureza política, como a liberdade de expressão e de crença e igualdade perante a lei.

No Estado democrático moderno, a base da cidadania é a capacidade para participar no exercício do poder político por meio do processo eleitoral. Assim, a participação dos cidadãos no moderno Estado-nação implica a condição de membro de uma comunidade política baseada no sufrágio universal e portanto também a condição de membro de uma comunidade civil baseada na letra da lei (Barbalet, 1989 : p. 13).

Esta concepção de cidadania corresponde à vertente liberal e tem suas origens no processo de consolidação do sistema capitalista que ocorreu no século XVIII com as revoluções burguesas. Ela nos transmite a idéia de uma cidadania formal, na medida em que coloca todos os cidadãos em posição de igualdade perante a lei.

Na concepção individualista de mundo, própria do modelo liberal, a cidadania pressupõe uma abstrata igualdade jurídico-política. O cidadão detém um conjunto de direitos civis e políticos, uma gama de deveres frente ao Estado e exprime sua vontade política nos termos de uma democracia formal. As críticas a essa concepção democrática moderna de cidadania foram elaboradas por Karl Marx, no século XIX, e serviram como suporte para o debate político que se desenvolveu posteriormente. Marx se opõe à cidadania moderna democrática ou burguesa quando nos afirma que,

(...)à sua maneira, o Estado amula as diferenças baseadas no nascimento, na posição social , na educação e na

profissão, quando declara que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são diferenciações não políticas, quando proclama que todos os membros da população são participantes iguais na soberania popular independentemente destas diferenciações, quando trata do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida autêntica das pessoas. Todavia, o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão actuem e afirmem a sua natureza particular à sua própria maneira, isto é, como propriedade privada, educação e profissão. Longe de abolir estas diferenciações factuais, o Estado conta com elas para poder existir (Barbalet, 1989 : p. 14 – 16).

Entendendo a cidadania em termos não apenas das suas dimensões legais e políticas mas também na sua componente social, T.H. Marshall (1950), em sua obra “Citizenship and Social Class” formula uma teoria de cidadania que incide precisamente na relação entre os desenvolvimentos da natureza da cidadania e do sistema de classes. Quando afirma que as mudanças na natureza da cidadania são atingidas através do conflito entre instituições sociais e possivelmente entre grupos sociais, Marshall ultrapassa a idéia convencional de que a qualidade de membro de uma comunidade é predominantemente uma questão política.

Marshall analisa a natureza da cidadania na Inglaterra do pós-guerra (momento em que surge o Welfare State) bem como o aparecimento da cidadania no moderno Estado-nação em termos da evolução histórica da sociedade capitalista. Para Marshall,

(...) à medida que o capitalismo evolui como sistema social e a estrutura de classe se desenvolve dentro dele, também a cidadania moderna passa de um sistema de direitos que nascem das relações de mercado e as apoiam, para um sistema de direitos que existem num relacionamento antagônico com os sistemas de mercado e de classe (Barbalet, 1989, p. 17).

Marshall apresenta uma nova caracterização de cidadania quando estabelece uma análise das relações entre cidadania e sociedade. A cidadania consiste essencialmente em assegurar que cada qual seja tratado como um membro pleno de uma sociedade de iguais. A maneira de assegurar esse tipo de pertinência consiste em outorgar aos indivíduos um número crescente de direitos de cidadania. Marshall divide estes direitos em três categorias que, no seu ponto de vista, se materializaram na Inglaterra em três séculos sucessivos: direitos civis (séc. XVIII), direitos políticos (séc. XIX) e direitos sociais (educação pública, assistência sanitária, seguro desemprego, pensões para idosos) que se estabeleceram no século XX.

Para Marshall, a mais plena expressão da cidadania requer um Estado de bem estar liberal-democrático. Ao garantir a todos os direitos civis, políticos e sociais, este Estado assegura que cada integrante da sociedade se sinta como um membro pleno, capaz de participar e desfrutar da vida em comum.

O autor vê a cidadania como uma condição jurídica formal, uma condição legal comum partilhada de forma igualitária entre os membros que compõem uma determinada sociedade. A ^{posses}possessão do direito formal é o primeiro passo para se tornar cidadão que, através da igualdade jurídica, pode exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres. O reconhecimento formal dos direitos é tarefa primária para a construção da cidadania visto que ela só pode ser aceita e constituída em condições de igualdade jurídica.

A influência de Locke , pai do liberalismo moderno, levou Marshall a conceber o cidadão como o indivíduo portador de direitos. Locke é “jusnaturalista” e suas idéias políticas têm como pressuposto os direitos naturais do homem (vida, liberdade, propriedade).

Aquele que nos fez, dotou a todos de faculdades iguais. Deus deu o mundo a Adão e a seus pósteros em comum. Nesse estado os homens são livres de qualquer constrangimento para realizar suas faculdades, seu engenho e sua arte. (...) cada um é obrigado não apenas a conservar a si mesmo e ao ambiente onde subsiste, mas também, na medida do possível, todas as vezes que sua própria conservação não estiver em jogo, a zelar pela preservação do restante da humanidade (Locke, 1983 : p. 37 e 45).

Há, no estado de natureza, uma moral natural que impõe limites à consciência humana e diz para o indivíduo que ele não deve prejudicar seus

semelhantes em tudo aquilo que é eminentemente humano: a vida, a liberdade e as posses. A teoria dos direitos naturais, que devem ser defendidos por um Estado Constitucional, fundamentou a Declaração dos Direitos do Homem, visto que somos possuidores dos mesmos direitos anteriores à sociedade. Apesar da influência do Liberalismo Clássico, Marshall diverge da teoria dos direitos naturais pois, segundo ele, os direitos preconizados por Locke são criações ou especulações de um dado momento social-histórico, favoráveis aos interesses da burguesia inglesa em ascensão que queria, principalmente, a defesa da individualidade e da propriedade privada dos meios de produção. O pensamento de Marshall recebe a influência dos liberais clássicos no que se refere à igualdade jurídica, de direitos formais ou da própria Declaração de Direitos do Homem.

A crítica marxista ao pensamento de Marshall, defensor do Estado de bem-estar social, considerado um social democrata, pode ser percebida na medida em que a ampliação dos direitos sociais dos indivíduos, em forma de concessão feita pelo Estado, tem o efeito de incorporar a classe trabalhadora na estrutura do capitalismo, minando o seu potencial revolucionário no sentido de conter o avanço do pensamento socialista na Europa ocasionando uma espécie de conformismo frente às instituições sociais estabelecidas.

Em meio ao predomínio dos paradigmas neoliberais, a teoria de Marshall tem papel fundamental para a construção da cidadania nas democracias atuais. O combate ao *welfare state* e a negação dos direitos formais adquiridos constitucionalmente contribuem para a negação da própria cidadania.

Kymlicka (1997) afirma que nos moldes da ortodoxia pós-guerra (da qual Marshall faz parte) a cidadania é representada como “passiva” ou “privada” pois tal concepção coloca uma ênfase nos direitos passivos e na ausência de toda obrigação de participar da vida pública. Segundo Kymlicka (1997), a crítica a esta ortodoxia ocorreu a partir da década de 80 e pode ser percebida através de duas vertentes:

A primeira se centra na necessidade de substituir a aceitação passiva dos direitos de cidadania pelo exercício ativo das responsabilidades e virtudes cidadãs (dentre elas a auto-suficiência econômica e a participação política). A segunda se centra na necessidade de rever a definição de cidadania geralmente aceita, com o fim de incorporar o crescente pluralismo social e cultural das sociedades modernas (p. 8)

Nesse sentido, o pensamento de Marshall não é fator único para a construção da cidadania, pois ser cidadão não é apenas uma questão do âmbito legal e de natureza formal, mas de participação dos indivíduos frente à sociedade.

Canivez (1998), em sua obra *Educar o Cidadão?*, afirma que “a cidadania define a pertença a um Estado”, “dá ao indivíduo um *status* jurídico ao qual se ligam direitos e deveres particulares” e que “(...) há tantos tipos de cidadãos quanto tipos de Estado”. Para o autor, o problema da cidadania não é só um problema jurídico ou constitucional mas um problema que apresenta “a

questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político.”

Levando-se em consideração as discussões atuais, duas concepções apresentam determinada representação de cidadão:

A primeira opõe a sociedade ao Estado: insiste na liberdade dos indivíduos ou das comunidades, em oposição ao Estado, considerado como um poder externo à sociedade e que a ela se impõe. A segunda enfatiza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. A cidadania e sobretudo o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer. (Canivez, 1991, p. 15)

Na concepção que apresenta a oposição entre sociedade e Estado, este é visto como o poder que, acima da sociedade, organiza-a e, em certos casos transforma-a. Duas concepções de Estado são possíveis: quando ele é visto como um aparelho a serviço das classes dominantes (concepção marxista) ou como instrumento de regulação social onde o Estado garante, por meio das leis, a propriedade e a concorrência (concepção liberal).

Para Canivez (1991), ambas as concepções, apesar de inspirarem projetos políticos opostos, têm pontos em comum.

O Estado é, nos dois casos, uma “máquina” – aparelho, instrumento – que, de fora, intervém no jogo

espontâneo das relações sociais. (...) o Estado é suspeito de servir à exploração de uns pelos outros, ou de criar obstáculos à produtividade e à inventividade dos indivíduos (p.17).

Para o autor, as duas teorias reservam um lugar central para valores que caracterizam a sociedade moderna como o trabalho e a eficácia, o progresso das técnicas e das ciências. O *status* que elas conferem ao indivíduo não é o de cidadão, mas sim, o de trabalhador e de consumidor (acrescentando, há algumas décadas, o status de consumidor).

A sociedade assim definida ultrapassa as fronteiras “nacionais”. A técnica moderna, a maneira de trabalhar, a interdependência crescente entre as economias nacionais, tornam mundial a rede de distribuição e de trocas, onde “(...) não somos essencialmente, a nossos próprios olhos, *cidadãos*, mas sim trabalhadores e indivíduos, membros anônimos e intercambiáveis de uma sociedade que ultrapassa o âmbito da nação”.

Segundo Canivez (1991), as concepções que definem o Estado em oposição à sociedade (como a concepção liberal e marxista) tende a empobrecer a noção de cidadania, tornando-a “(...) marginal, para não dizer, *caduca*”.

Uma outra concepção, segundo o autor, concebe o Estado considerando-o como uma encarnação de uma idéia nacional,

A herança de tradições fundamentais e a referência aos grandes acontecimentos do passado dão à nação o sentido de suas identidade e de seu valor. Em tais condições, não se é cidadão pela qualidade de trabalhador, mas sim pela adesão a determinada cultura compreendida ao mesmo tempo como modo de viver e modo de pensar. Quanto ao Estado, deve defender essa identidade, isto é, a independência e a continuidade da comunidade (p. 18).

Numa comunidade política a fonte da autoridade está na lei e é por reconhecer antes de tudo a autoridade desse princípio que o cidadão é livre, pois não está sujeito a ninguém em particular. Assim, todos os cidadãos são iguais perante a lei, já que ela se impõe igualmente a todos.

A unidade da comunidade política não depende da unicidade ou da dominação exclusiva de uma tradição. Essa unidade provém do tipo de relações, quase sempre conflituosas e polêmicas, que as diversas tradições estabeleceram no decurso de uma história comum. Porém, a comunidade política define-se pela recusa da violência como método de solução dos conflitos. A lei define as regras da discussão entre os componentes da comunidade, mas isso não quer dizer que os conflitos não acontecem, pois, obviamente, as tradições ou projetos dos grupos hegemônicos se impõem.

A democracia, principalmente na concepção rousseauiana, inserida num regime republicano de governo é o momento legitimador e construtor do cidadão, visto o seu significado de igualdade política e social, definida pela soberania popular.

Para Canivez (1991), outro fator fundamental com relação à cidadania é a presença de um Estado constitucional, caracterizado pela interdependência dos poderes (executivo, legislativo e judiciário). “O Estado constitucional confere um *status* preciso ao cidadão, que leva em conta essa interdependência dos poderes definida pela primeira vez por Montesquieu” (p. 26). Esses poderes são regulados por leis (Estado de Direito), garantindo aos cidadãos a proteção contra a arbitrariedade. Tais leis são elaboradas na Democracia Moderna, pelos representantes do povo, os quais têm por função legislar não em causa própria (tirania) ou de um pequeno grupo de indivíduos (oligarquia), mas de acordo com os interesses da maioria da população (democracia).

Assim, ao defender o direito de todos, o cidadão está defendendo os seus. O indivíduo fica comprometido com toda a sociedade assim como, também, a comunidade fica toda ela comprometida com cada cidadão. Para Canivez (1991),

Se a comunidade não cumpre seu contrato em relação a um único indivíduo, está ameaçando todos os outros; qualquer indivíduo pode então procurar fugir de suas obrigações. Ao rescindir unilateralmente o contrato relativo a um único cidadão, a comunidade questiona o fundamento do Estado como um todo (p. 28).

O cidadão tem, assim, certa idéia do Estado e cumpre seus deveres porque percebe o sentido deles com relação a essa idéia. Ele reclama para si

porque tem a noção de que está reclamando para qualquer outro, e por esse motivo, suas reivindicações concorrem para a manutenção da Constituição e para a felicidade de todos.

Segundo Canivez (1991), apesar de o Estado constitucional garantir certos direitos ao indivíduo, este pode ser politicamente passivo: sempre governado, nunca governando. O indivíduo é politicamente ativo na medida em que vota, mas, na maior parte do tempo é politicamente passivo.

Neste sentido, a cidadania é “a participação ativa nos assuntos da cidade”. É o fato de não ser meramente governado, mas também governante. Ser cidadão é ter a possibilidade de aceder a uma função pública, tomar parte ativa agindo sobre os que governam, levando em consideração a comunidade em seu conjunto.

Em conferência pronunciada no Simpósio Internacional de Stanford, de 14 a 16 de setembro de 1981, Castoriadis (1995) nos afirma que “o homem só existe na e pela sociedade – e a sociedade sempre é histórica. A sociedade como tal é uma forma, e cada sociedade dada é uma forma particular e mesmo singular (p.228).

Para o autor, o que mantém uma sociedade unida é sua instituição, o complexo total de suas instituições particulares: normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e ainda, é claro, o próprio indivíduo. Se a instituição social não pode ser pensada, questionada e modificada, seus membros encontram-se em condição de heteronomia. Segundo Castoriadis (1995), esta condição de heteronomia no

domínio social histórico pode ser caracterizada pelo “(...) estado no qual as leis, princípios, normas, valores e significações são dados de uma vez por todas, e a sociedade, ou o indivíduo, segundo o caso, não tem nenhuma possibilidade de agir sobre eles” (p. 241).

Para Castoriadis (1995), o rompimento da condição de heteronomia só foi realizado de forma efetiva na Grécia e, depois, na Europa Ocidental.

O exemplo grego nos permite vislumbrar o momento histórico-social em que pela primeira vez os indivíduos passaram a questionar suas próprias leis de existência, suas próprias instituições, sua representação de mundo, sua ordem histórica. Os gregos

(...) abrem um espaço no qual as atividades do pensamento e da política levam a pôr e repor em questão, sucessivamente, não apenas a forma dada da instituição social e da representação social do mundo, mas os fundamentos possíveis de toda e qualquer forma desse tipo. A autonomia assume aqui o sentido de uma auto-instituição da sociedade, auto-instituição que a partir de agora será mais ou menos explícita: sabemos que nós fazemos as leis, somos portanto responsáveis por elas e por isso temos constantemente que nos perguntar: por que esta lei e não outra? O que, evidentemente, implica também o surgimento de um novo tipo de ser histórico no plano individual, ou seja, o individualismo autônomo, que pode questionar-se – e igualmente questionar em voz alta: É esta lei justa? (Castoriadis, 1995 : p. 242-243).

Para os antigos gregos, a concepção de cidadania partia do pressuposto da capacidade de poder de deliberação de seus cidadãos frente à coisa pública, concebendo a idéia de deliberação como uma prática, uma disposição adquirida, a qual era aprendida, na maioria das vezes, através da Paidéia (Educação) cuja função era a socialização dos indivíduos através do conhecimento e do reconhecimento da realidade por eles vivida e imaginada.

A liberdade dos antigos gregos representava o poder que tinham os cidadãos de decidir sobre os assuntos públicos que diziam respeito a eles e aos muitos não-cidadãos. Tal fator tem gerado constantes debates acerca da democracia grega antiga. Diversos autores não aceitam a aplicação do termo àquela realidade sócio-histórica visto que os não-cidadãos (mulheres, estrangeiros e escravos) eram excluídos da participação política. Castoriadis (1995) defende a idéia de que o termo se apresenta de forma correta pois os indivíduos considerados cidadãos se viam como pertencentes à polis com total capacidade de deliberação sobre sua realidade social.

Outro momento destacado por Castoriadis (1995) como rompimento da condição de heteronomia ocorreu na Europa Ocidental. As sociedades modernas se instituíram precisamente a partir da ruptura com o universo religioso, com a tradição. O processo de rompimento que se iniciou nos séculos XV e XVI com a reforma e o renascimento, passando pela revolução científica do século XVII, se consolida no século XVIII com o Iluminismo e a queda do Antigo Regime. A razão permitiria instaurar no mundo uma nova ordem, caracterizada pela felicidade ao alcance de todos. O homem racional passa a

ser visto como agente do processo histórico, responsável pelo destino e caminhos da **humanidade**.

(...) ao reconhecer na razão a possibilidade de conhecer todas as leis, os homens das luzes estavam, de fato, estendendo a autoridade desta razão até as esferas antes regidas pela tradição, pela religião, pelo poder monárquico. Se tudo pode ser entendido pela razão, então cada valor e lei que rege a atividade dos homens pode e deve ser inteligível a todos (Valle, 199 : p. 74).

Para Castoriadis (1995), apesar do projeto democrático ter aparecido na Europa, com o rompimento da tradição, a tentativa de instituição de uma sociedade autônoma ainda está por se construir.

(...) chamar as sociedades ocidentais de "democráticas" constitui abuso até de linguagem, ou mistificação. As sociedades "européias" continuam sendo sociedades mistas, de instituição dual, onde a divisão social, a dominação pelo capitalismo burocrático e o imperialismo em relação ao Terceiro Mundo coexistem com os elementos democráticos que as lutas das populações conseguiram impor à instituição da sociedade. Elas são, rigorosamente falando, oligarquias liberais (p.92).

Segundo Castoriadis (1996), estamos vivendo numa época de conformismo generalizado, devido a uma crise do processo identificatório, pois não tem surgido significações imaginárias que possam responder a uma crise de suportes particulares.

É perfeitamente correto dizer que nós podemos elucidar, senão explicar, a crise da identificação na sociedade contemporânea por referência ao enfraquecimento ou ao deslocamento daquilo que Jacqueline Palmade chama o suporte do processo identificatório sobre diversas entidades socialmente instituídas, como o habitat, a família, o lugar de trabalho, etc. (p.1).

Para Castoriadis (1995), a condição de destruição desse conformismo é o resgate, nos indivíduos, do seu poder de criação e autonomia frente a sociedade.

É esta criação histórica da autonomia, e, repito, de um ser de um novo tipo, capaz de questionar as próprias leis de sua existência, que condiciona para nós não só a possibilidade desta discussão de hoje como também o que é muito mais importante – a possibilidade de uma ação política digna desse nome, ação visando a uma nova instituição da sociedade, realizando plenamente o projeto de autonomia (p. 243).

3.2 - O sujeito e a construção da cidadania no Brasil: avanços e recuos.

Ao analisar o caminho percorrido pela cidadania no Brasil, Carvalho (2000) destaca que o surgimento sequencial dos direitos apresentados por Marshall na evolução do capitalismo inglês nos permite compreender a cidadania como um fenômeno histórico. Porém, o Brasil, dentre outros países como a França, a Alemanha e os Estados Unidos nos mostram que os caminhos são distintos e nem sempre seguem em linha reta. Aqui não se aplica o modelo inglês.

Para dizer logo, 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 (p. 11-12).

Em referência ao sequencial de Marshall, Benevides (1994) afirma que a evolução dos direitos apresentada pelo autor além de representar um avanço no cenário do liberalismo apresenta, também, uma contradição entre teoria e prática, na medida em que direitos passam a ser entendidos como concessões. Ou seja, os direitos são concedidos não como prestações legítimas para

cidadãos livres e iguais perante a lei, mas como benesses para protegidos, tutelados, clientelas.

Concessões, como alternativas a direitos, configuram a cidadania passiva, excludente, predominante nas sociedades autoritárias. Configuram a política do reformismo gatopardista que, no Brasil, distinguiu-se pela frase célebre de Antônio Carlos - " façamos a revolução antes que o povo a faça" - ou pelo desalento de Hipólito da Costa: " mudanças sim: mas como nos aborrecem serem feitas pelo povo!". Na verdade nunca tivemos reformas sociais visando à cidadania efetivamente democrática. Nossa festejada modernização conservadora empreendeu reformas institucionais (ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária), reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas sociais (leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas). Mas não se mudou, no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, a distribuição de rendas, a estrutura agrária, a previdência social, educação, saúde, habitação, etc. A cidadania permaneceu parcial, desequilibrada, excludente. Direitos sociais entendidos como privilégios - só para alguns, e sob determinadas condições (p. 7-8).

Uma incursão pelo passado colonial brasileiro nos permite identificar algumas características da colonização portuguesa que deixaram marcas duradouras, relevantes para compreendermos os entraves para a construção da cidadania no Brasil.

De 1500 a 1822 os colonizadores construíram um enorme país com unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Porém, deixaram uma

população analfabeta, uma sociedade fundamentada no escravismo, uma economia monocultora, latifundiária e um Estado absolutista.

O país nasceu da conquista de povos seminômades, baseada na dominação e no extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença, de milhões de indígenas. Além disso, esta conquista teve também uma conotação comercial contando com o empreendimento do governo colonial aliado a particulares.

A cana de açúcar foi a atividade que mais atendeu à finalidade lucrativa. Também foi responsável pela grande desigualdade que logo se estabeleceu entre senhores de engenho e escravos, fundamentando uma sociedade rural, agrária, patriarcal cujo traço marcante era o latifúndio monocultor e exportador de base escravista.

Na atividade mineradora, que se desenvolveu no século XVIII, o ambiente urbano permitiu um certo afrouxamento dos controles sociais contribuindo para uma maior mobilidade social quando comparada à existente nos latifúndios. Porém, a exploração do ouro gerou uma presença mais forte da máquina repressiva e fiscal do sistema colonial.

Uma outra atividade, a pecuária, isolada do controle das autoridades coloniais, permitia que o poder privado exercesse domínio total. Para Carvalho (2000), o fator mais negativo para a cidadania no período colonial foi a escravidão.

Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. Os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre os senhores e os escravos, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. (p. 21).

Carvalho (2000) afirma que não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos. Apesar de livres, votarem e serem votados, faltavam-lhes o próprio sentido da cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei.

Eram simples pontentados que absorviam parte das funções do Estado, sobretudo as funções judiciárias. Em suas mãos, a justiça, que, como vimos, é a principal garantia dos direitos civis, tornava-se simples instrumento do poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas (p. 21).

Observamos que, durante o Brasil Colônia, não existia de verdade um poder que pudesse ser chamado de público, que garantisse a igualdade de todos perante a lei, que pudesse ser a garantia dos direitos civis. O descaso pela educação primária dificultava o desenvolvimento de uma consciência de direitos. Uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de

terras e do modelo de família patriarcal favoreceu a importação de idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos Jesuítas. Para Romanelli (1978),

As condições objetivas que portanto favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transplantado para a colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (p.33).

A maioria da população brasileira era composta de índios e negros escravos, os quais completamente alijados de quaisquer formas de direitos. Segundo Carvalho (2000), foram raras as manifestações cívicas no período colonial. Excetuando-se as revoltas escravas, com destaque para Palmares,

esmagada por particulares, os levantes coloniais foram conflitos entre setores dominantes ou reação de brasileiros contra o domínio colonial.

Dentre as reações separatistas, a mais politizada foi a Inconfidência Mineira (1789). Inspirada no ideário iluminista, não chegou às vias de fato. Outra, porém, de cunho popular, foi a Revolta dos Alfaiates (1798), na Bahia, sob influência das idéias da Revolução Francesa de 1789. Sua natureza foi mais social e racial do que política. Negros e mulatos se rebelaram contra a escravidão e o domínio dos brancos.

O fim do período colonial se apresenta com a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e com ausência de um sentido de nacionalidade. Para Carvalho (2000), a situação da cidadania no Brasil Colônia pode ser resumida nas palavras atribuídas por Frei Vicente de Salvador a um bispo de Tucumán de passagem pelo Brasil. Segundo Frei Vicente, em sua *História do Brasil: 1500-1627*, teria dito o bispo:

“Verdadeiramente que nesta terra andam as coisas trocadas, porque toda ela não é república, sendo-o cada casa”. Não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia “repúblicas”, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares (p.24).

A independência não introduziu mudança radical no panorama apresentado. Além da herança colonial negativa, a independência brasileira, em 1822, tem como característica política principal a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo D. Pedro I como mediador. A tranquilidade dessa transição política facilitou as permanências do quadro social. A Constituição de 1824, outorgada, definiu quem teria o direito de votar. Para Carvalho (2000),

Os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização nas condições que já foram descritas. Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça. (...) A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido a prática do exercício do voto durante a colônia. Certamente não tinham também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político (p. 32).

A herança colonial teve um peso muito forte na área dos direitos civis. Recém-nascido, o Estado Nacional brasileiro herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo. Herdou a grande propriedade rural e o Estado comprometido com os interesses privados. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania mostraram-se persistentes. A escravidão só foi abolida em 1888, a grande propriedade ainda exerce poder e a desprivatização do poder público é tema da agenda atual de reformas.

Durante todo o século XIX, até 1930, o Brasil era um país predominantemente agrícola. O surgimento de uma classe operária urbana na primeira república não trouxe a possibilidade de cidadãos mais ativos pois os principais obstáculos à cidadania, sobretudo civil, eram a escravidão e a grande propriedade rural. Com os direitos civis e políticos tão precários, seria difícil falar de direitos sociais.

A primeira constituição republicana (1891) retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824. Segundo Romanelli (1978),

A Constituição da República, 1891, que instituiu o sistema federativo consagrou, também, a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas. (...) à união cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional. (...) Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (p. 41).

Durante o século XIX e na primeira república, ocorreram diversas revoltas de cunho político e social, como as do período regencial: Cabanagem, Balaiada, Farroupilha, Sabinada e Malês ou da República Velha: Revolta de Contestado, Canudos e Pe. Cícero (rurais) e Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Movimento Operário (urbanas). Porém, nenhuma dessas revoltas trouxeram indicadores de um povo político organizado, com opinião pública ativa, eleitorado amplo e esclarecido. Para Carvalho(2000) “o movimento abolicionista, que ganhou força a partir de 1887”, foi um dos poucos “movimentos políticos que indicavam um início de cidadania ativa” (p. 65).

Além da ausência de consciência de cidadania, verifica-se também uma ausência de sentimento de pertencer a uma comunidade nacional, de ser brasileiro. A passagem da Monarquia à República não pode ser considerada uma conquista popular e, portanto, não é um marco na criação de uma identidade nacional. Isto levou os republicanos a legitimarem o regime por meio da manipulação de símbolos patrióticos (bandeira e hino nacional) e de criação de uma galeria de heróis republicanos com destaque para a figura de Tiradentes. Para Carvalho (2000),

(...) até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral, o fazia como reação ao

que considerava arbitrário das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (p. 83).

A partir de 1930 observa-se um avanço dos direitos sociais e uma progressão lenta dos direitos civis. Os direitos políticos tiveram sua evolução condicionada pela alternância entre ditaduras e regimes democráticos.

Vargas sobe ao poder com a Aliança Nacional através da Revolução de 1930, ancorado por forças sociais que viam na queda das tradicionais oligarquias uma possibilidade de realizar seus ideais: burguesia industrial, tenentes, classe média e operariado. Para Mendonça (1990),

A "Revolução de 30" inaugurou uma etapa decisiva do processo de constituição do Estado brasileiro enquanto Estado nacional, capitalista e burguês. A quebra das autonomias estaduais - suporte das tradicionais oligarquias regionalizadas - resultou na crescente centralização do poder que alocava no Executivo federal os comandos sobre as políticas econômica e social e os aparelhos coercitivo-repressivo. Constituíam-se, por essa via, o poder do Estado como poder unificado e genérico, representativo do "interesse geral" em sua concretude. Apesar de iniciado no imediato pós-30, o marco na aceleração desse processo foi a instauração do Estado

Novo em 1937. Sob a égide da ditadura, abrir-se-iam novas possibilidades de redefinição dos canis de representação, de participação política e de construção da cidadania (p. 257).

O período de 1930 a 1945 foi o grande momento de legislação social. Porém, num ambiente de baixa ou quase nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Nesse sentido, observa-se um comprometimento no desenvolvimento de uma cidadania ativa.

O Estado populista implantado por Vargas visava o controle da “questão social” através da implementação de leis trabalhistas, do controle dos sindicatos e do corporativismo. Para Carvalho (2000), a implantação deste modelo de Estado contou com a influência da corrente mais forte do positivismo brasileiro, chamada de ortodoxa.

No que se refere à questão social, Comte dizia que o principal objetivo da política moderna era incorporar o proletariado à sociedade por meio de medidas de proteção ao trabalhador e a sua família. O positivismo afastava-se das correntes socialistas ao enfatizar a cooperação entre os trabalhadores e patrões e ao buscar a solução pacífica dos conflitos. Ambos deveriam agir de acordo com o interesse da sociedade, que era superior aos seus. Os operários deviam respeitar os patrões, os patrões deviam tratar bem os operários. Os positivistas ortodoxos brasileiros seguiram ao pé da letra essa orientação (p.111).

O populismo no Brasil implicava uma relação ambígua entre os cidadãos. Apesar de trazer avanço na cidadania (pois trazia as massas para a política) colocava os cidadãos em posição de dependência perante ao Estado devido aos benefícios supostamente distribuídos por este. A antecipação de direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como independentes da ação do governo mas como um favor. Daí resultava uma cidadania passiva e receptora antes que ativa e reivindicativa. Ao abordar sobre a crítica à representatividade no Brasil, Benevides (1990) afirma que,

(...) a valorização excessiva das eleições para os cargos executivos, em detrimento do Legislativo reforça o peso e o sucesso relativo das práticas populistas nos diversos tipos de salvacionismo (o sebastianismo redutivo) e de relações de favor, de tutela, de outorga, de "cidadania passiva" (...)

Em termos mais gerais, a representação no Brasil permanece, efetivamente, uma representação no sentido teatral: a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder. Nesse sentido, afasta-se a idéia de democracia como soberania popular (p. 11-12).

O período de 1945 a 1964 vislumbra um avanço nos direitos políticos. O Brasil entrou numa fase que pode ser descrita como a primeira experiência democrática de sua história. A Constituição de 1946 manteve as conquistas sociais do período anterior e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos. Vargas retorna nesse período com um governo marcado pela radicalização

populista e nacionalista. As posições políticas se polarizaram entre os defensores do nacionalismo e os defensores da abertura ao capital estrangeiro.

Após a morte de Vargas, a entrada de Juscelino Kubitschek através das eleições de 1955, representou a abertura ao capital internacional. Segundo Carvalho (2000),

Os nacionalistas mais radicais mostravam insatisfação com a abertura ao capital estrangeiro e se opunham a acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A esquerda alegava que o pacto desenvolvimentista beneficiava mais a burguesia do que o operariado (p. 134).

O governo de JK, apesar da oposição civil e de revoltas militares, foi o mais dinâmico e democrático da história republicana. Esta significativa experiência democrática também abriu espaço para o acirramento entre os grupos políticos que se dividiam entre diversas posições (da esquerda à direita) no âmbito da Guerra Fria.

A continuidade da experiência democrática com a eleição de Jânio Quadros que, após a renúncia, dá lugar a João Goulart permitiu um aumento das pressões das diversas forças sociais sobre o governo. No período de Jango, a mobilização política se fazia em torno do que se chamou “reformas de Base”: reformas da estrutura agrária, fiscal, bancária e educacional. Para Carvalho (2000),

O presidente achava-se imprensado entre os conspiradores de direita, que o queriam derrubar, e os setores radicais de esquerda, que o empurravam na direção de medidas cada vez mais ousadas. Incapaz de determinar um curso próprio de ação, cedeu afinal à esquerda e concordou em realizar grandes comícios populares como meio de pressionar o Congresso e aprovar as "reformas de Base" (p.141).

O período de experiência democrática se encerra com a implantação de uma nova ditadura. Os militares assumem o poder em 1964 mergulhando o país num retrocesso com relação aos direitos civis e políticos.

Para compreendermos o caminho percorrido pela cidadania durante o regime militar, podemos dividir o período em três fases. A primeira de 1964 a 1968 corresponde ao governo de Castelo Branco e ao primeiro ano do governo de Costa e Silva. Esta fase é caracterizada por intensa atividade repressiva. Na economia percebe-se o combate à inflação e forte queda do salário mínimo. Foi o período de domínio dos setores mais liberais das Forças Armadas. A segunda fase, de 1968 a 1974 corresponde ao período mais sombrio do ponto de vista dos direitos civis e políticos. O período caracteriza-se por violenta repressão política e altos índices de crescimento econômico. Corresponde à fase final do governo de Costa e Silva e ao governo de Emílio G. Médici. A terceira e última fase, que se inicia em 1974 e termina em 1985 com a eleição indireta de Tancredo Neves, caracterizou-se pela distensão lenta e gradual do regime ditatorial. As leis repressivas vão sendo aos poucos revogadas e o país caminha economicamente para uma grande redução dos índices de crescimento e por

altos índices de inflação. Esta fase corresponde aos governos de Ernesto Geisel e João Batista de Figueiredo. Ao avaliar os 21 anos de governo militar sob o ponto de vista da construção da cidadania Carvalho (2000) conclui que,

Houve retrocessos claros, houve avanços também claros, a partir de 1974, e houve situações ambíguas. Começamos pela relação entre direitos sociais e políticos. Nesse ponto os governantes militares repetiram a tática do Estado Novo: ampliaram os direitos sociais, ao mesmo tempo em que restringiam os direitos políticos. O período democrático entre 1945 e 1964 se caracterizara pelo oposto: ampliação dos direitos políticos e paralização, ou avanço lento, dos direitos sociais (p. 190).

Os avanços nos direitos sociais e a retomada dos direitos políticos não resultaram em avanços dos direitos civis. Foram estes que mais sofreram durante os governos militares: o *habeas corpus* foi suspenso para crimes políticos, a privacidade do lar e o segredo da correspondência foram violados, a liberdade de pensamento foi cerceada pela censura. Apesar da abertura política, as últimas décadas nos comprovam que, a restituição desses direitos continuaram beneficiando apenas parcela reduzida da população. A maioria continuou fora do alcance da proteção das leis dos tribunais.

No final dos anos 80, o governo da redemocratização, através da Constituinte, promulgou a mais liberal e democrática Constituição que o Brasil já teve: a Constituição cidadã, de 1988. Porém, a democracia política não resolveu questões estruturais sérias como a desigualdade e o desemprego. A

permanência e herança de problemas sociais, sobretudo na educação, problemas de saúde e de saneamento, constituem sérios entraves para a construção da cidadania.

A expansão dos direitos políticos com a ampliação do eleitorado criou uma grande expectativa nas eleições diretas, aguardadas como salvação nacional. Porém, os governos eleitos não se mostraram empenhados na resolução de problemas cruciais que impedem o desenvolvimento de uma cidadania ativa no Brasil. Ao identificar os vícios e disfunções da representação no Brasil que emperram o processo de consolidação da democracia entre nós, Benevides (1990), nos alerta sobre a importância de retomarmos a discussão sobre o aparente desencontro entre o eleitor brasileiro e seu direito/dever de participar da escolha de seus representantes e governantes.

Tal discussão aponta para questões históricas e estruturais, arraigadas na sociedade brasileira, assim como para questões específicas, relativas ao sistema de representação em si. Encaminha, ainda, para o que insisto em enfatizar como a questão crucial: a educação política do povo (p. 11).

No atual momento histórico, apesar do restabelecimento dos direitos políticos e civis, os direitos sociais encontram-se sob ameaça. O

desmantelamento do Estado-nação frente ao processo de globalização e o predomínio dos paradigmas neoliberais em oposição ao *Welfare State* têm promovido um recuo nas conquistas dos direitos sociais. Para Gómez (2000), a onda de democratização no mundo e, mais especificamente na América Latina dos anos 80 e 90, produziu democracias de fachada onde a inclusão formal de milhões de cidadãos não nortearam caminhos para a construção de uma democracia participativa, econômica e social. Para Gómez (2000),

O funcionamento da democracia política na América Latina durante os anos noventa tem revelado que, longe de superar as próprias fragilidades inaugurais e promover e aprofundar a democracia participativa e a democracia econômico-social – como apontavam as suposições e expectativas iniciais – acentuam-se processos de sinal contrário: baixos níveis de participação e mobilização da cidadania, a ampliação da desigualdade econômico-social e da exclusão, instabilidade e crise de legitimidade política (p. 67).

CAPÍTULO 4 – AS ABORDAGENS TEÓRICAS DA HISTÓRIA E A CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA.

Este capítulo tem por objetivo caracterizar as abordagens teóricas da História que fundamentam os PCN/H e suas respectivas concepções de cidadania. Para isto, procuro identificar e analisar, na proposta curricular, alguns conceitos e categorias históricas como os de *tempo histórico* e de *sujeito histórico*, pois, como os próprios PCN/H nos apresentam, “(...) os contornos e as definições que são dados a esses conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina.” (p. 35).

Outro conceito que busco analisar neste trabalho é o de identidade. A atual redefinição da ordem mundial com a crise do Estado-nação, a globalização econômica, a mundialização e a homogeneização cultural impõe à História a necessidade de aprofundamento e ampliação do conhecimento acerca deste conceito e sua definição no quadro das diversas concepções históricas que permeiam os PCN/H.

Parto do pressuposto de que diferentes conceitos e categorias refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e concebida. Refletem, também, as permanências e as rupturas com relação às propostas curriculares anteriores (assunto abordado no capítulo 2). Para Silva (1999),

(...) uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma

teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. (p.17)

4.1 A História e a crise dos paradigmas

As discussões acerca do conhecimento histórico e seus métodos, no atual contexto da crise dos paradigmas da ciência moderna, têm provocado mudanças conceituais no campo da História. Os modelos explicativos e globalizantes passaram a ser questionados como insuficientes ou inadequados para a apreensão da realidade histórica atual. Para Cardoso (1999), o deslocamento de paradigmas afeta a teoria. O embate entre o paradigma iluminista e o paradigma pós-moderno aponta para a necessidade de se construir uma teoria holística do social que dê conta das sociedades atuais. Para o autor, isto não ocorreu ainda, porque

(...) as ciências sociais, entre elas a história, estão numa situação análoga à das ciências naturais por volta de 1890. Naquela época, haviam-se já acumulado críticas numerosas e irrespondíveis às teorias vinculadas a uma visão newtoniana do universo. Mas só a partir de 1900, com a teoria quântica e depois a relatividade, um novo paradigma começaria a esboçar-se. Os últimos anos do século XIX caracterizaram-se, então, por um mal estar teórico e epistemológico entre os cientistas naturais, similar ao dos cientistas sociais da atualidade: com o agravante, para estes últimos, de que as teorias

disponíveis caducaram sobretudo porque o próprio objeto central -- as sociedades humanas contemporâneas -- mudou muito intrinsecamente. Ou melhor, o que nos leva ao cerne do problema: ainda está mudando radicalmente, mas em um processo que, se já revela alguns aspectos e potencialidades, longe está de haver chegado ao fim e portanto de manifestar todas as suas conseqüências. (p.13)

Nesta perspectiva, conclui-se que estamos vivendo uma fase de transição, em que novas condições estão se configurando mas ainda não amadureceram o suficiente para permitir a formulação e sistematização de uma teoria adequada para compreendê-las e explicá-las. Essa situação dissolve a História ao abandono das explicações de longo alcance, o que nos remete à necessidade de identificarmos em qual agenda (moderna ou pós-moderna) se situam as concepções teóricas da História que norteiam a proposta curricular dos PCN/H.

O paradigma moderno ou iluminista tem como destaque duas concepções teóricas da história que exerceram forte influência na produção histórica do século XX: o marxismo e os *Annales*. Cabe, aqui, caracterizá-las em seus aspectos principais pois, a influência de ambas pode ser percebida na proposta curricular de História apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O marxismo é bem sintetizado pelas palavras de Schaff (1980). Para o autor, tal teoria estabelece

1. *Que a realidade social é mutável,*

2. *Que esta mudança é submetida a leis cujo reflexo são as leis dinâmicas da ciência (histórica),*
3. *Que as mudanças conduzem a estados periódicos de equilíbrio relativo, cuja característica não é (...) a ausência de qualquer mudança, mas sim: a duração relativa de suas "formas" e "relações recíprocas" (hoje expressaríamos isto mais precisamente com as palavras: da "estrutura do sistema" (p. 9)*

O marxismo propõe um enfoque genético e estrutural das sociedades buscando, ao mesmo tempo, obter uma visão holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento, à transformação) das sociedades humanas. Tal concepção difere tanto do modelo que formula o sujeito do conhecimento como passivo quanto do modelo que limita ao sujeito todo o aspecto ativo no processo do conhecimento. Para o marxismo existe uma mediação, a da prática (trabalho, praxis, produção). Segundo Cardoso (1999), a consequência dessa teoria do conhecimento, no caso específico da História, é que

(...) como os processos passados não podem transformar-se, nós os conhecemos através de transformações constantes de suas imagens consecutivas, em função das mudanças que intervêm na praxis atual. Deve notar-se que isto não se confunde com o relativismo dos historicistas, já que a teoria marxista do conhecimento é um realismo (o objeto do conhecimento histórico não é constituído pelo sujeito: a praxis atual intervêm na apropriação cognitiva de algo que existe por si mesmo e pode ser conhecido) (p. 5).

Observamos que a teoria marxista do conhecimento implica, necessariamente, uma vinculação epistemológica dialética entre passado e presente. Além disso, natureza e história humanas são apresentadas em movimento dialético autodeterminado.

Esta concepção teórica passou e ainda passa por diversas revisões, releituras e críticas, principalmente no tocante ao seu determinismo econômico frente às diversas estruturas que compõem a realidade social-histórica. Merecem destaque as reflexões elaboradas pelo marxismo britânico, ou “New Left”, após a Segunda Guerra Mundial. Seus expoentes, Eric Hobsbawn, Christofer Hill e E.P. Thompson buscam um rompimento com o determinismo econômico da historiografia marxista, a partir das idéias do próprio Marx, com destaque para o texto: *Contribuição à crítica da Economia Política*. Além de terem em comum esta crítica ao modelo dual de estrutura econômica e super-estrutura político-econômico-social, os historiadores britânicos marxistas também dividiam problemáticas históricas comuns, tais como: a origem, a expansão e o desenvolvimento do capitalismo, a análise das classes sociais e da luta de classes e o comprometimento com uma “história vista de baixo” (*history from below*), tomando seriamente as experiências históricas, ações e lutas das classes populares, recobrando o passado feito por elas, mas não escrito por elas.

Outra concepção teórica da História que, como o marxismo, compõe o quadro do paradigma iluminista, é representada pelo grupo dos *Annales*. Este grupo, no início do século XX, propunha uma “Nova História” em oposição à história tradicional, “historicizante”, de padrão “rankeano” e de

fundo positivista, que predominava no meio acadêmico na passagem do século XIX ao XX.

Esta reação contra a história tradicional foi liderada, inicialmente, por Bloch e Febvre, agrupados em torno da “Revista dos *Annales*”, criada em 1929, e se constituiu como um movimento, um conjunto de estratégias voltadas para combater a história preocupada com os fatos singulares, de natureza política, diplomática e militar. Uma história que, pretendendo-se científica, tomava como critério de cientificidade a verdade dos fatos baseados em documentos oficiais. Uma história que não aceitava o diálogo com as demais ciências sociais. Contra esta história tradicional chamada de historicizante, Febvre e Bloch propunham uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história com grande ênfase nos estudos das condições materiais de vida, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, ao contrário do proposto pela concepção marxista da história.

Iniciado por Febvre e Bloch, o grupo dos *Annales* percorre o século XX apresentando diversas gerações. Nesta primeira fase (1929-1945) o movimento caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo contra o modelo rankeano: a história política e dos eventos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, podemos identificar uma segunda fase (1945-1968) onde os *Annales* se aproximam verdadeiramente

de uma “Escola”, utilizando conceitos como conjuntura e estrutura e novos métodos (história serial das mudanças de longa duração). Esta fase é dominada pela presença de Fernand Braudel. Sua contribuição foi marcante tanto intelectual quanto institucionalmente. A “Era Braudel” “representou um adensamento da problematização teórica dos *Annales* e uma

consolidação do espírito de síntese que animava o *fazer história* de Bloch e Febvre.” (Cardoso, 1999, p.133).

Estabelecendo um paralelo entre o marxismo e os *Annales* (nas suas duas primeiras fases: 1929 até 1969) , Cardoso (1999) nos apresenta os principais pontos comuns entre as duas concepções teóricas:

- 1- *O reconhecimento da necessidade de uma síntese global que explique tanto as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada quanto as especificidades no desenvolvimento de cada nível*
- 2- *A convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social da época em questão*
- 3- *O respeito pela especificidade histórica de cada período e sociedade (por exemplo, as leis econômicas só valem, em princípio, para o sistema econômico em função do qual foram elaboradas).*
- 4- *A aceitação da inexistência de fronteiras estritas entre as ciências sociais (sendo a história uma delas) , se bem que o marxismo seja muito mais radical quanto à unidade delas.*

5- *A vinculação da pesquisa histórica com as preocupações do presente.*

6- *Alguns dos membros do grupo dos Annales - mas nem todos, nem a maioria - aproximam-se à noção marxista da determinação em última instância pelo econômico (p.9)*

Já no que se refere às diferenças entre as duas concepções, Cardoso (1999) afirma que a mais importante é “a pouca inclinação teórica dos historiadores dos *Annales* e o fato de não disporem de uma teoria da mudança social” (p.9)

A terceira fase dos *Annales* caracterizou-se pela fragmentação, pela valorização de microtemas (recortes minúsculos do todo social) e pela narrativa, em oposição ao modelo explicativo e globalizante representado pela “Era Braudel”. Inaugura-se então, a partir de 1968 a chamada História das mentalidades. “O itinerário intelectual de alguns historiadores dos *Annales* transferiu-se da base econômica para a “superestrutura” cultural, *do porão ao sótão*”. (Burke, 1990, p. 81). Destacam-se, nesta fase, os trabalhos de Le Goff, George Duby, Ladurie e Ariès.

(...) a história das mentalidades que passou a reinar na historiografia francesa desde fins da década de 60 tem sido caracterizada um tanto precipitadamente - sobretudo pelos seus críticos - , em função de seus temas e de seu estilo. Quanto aos temas, é costume destacar a preferência por assuntos ligados ao cotidiano e às representações, na falta de expressões melhores: o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo,

os modos de vestir, de chorar, de comer, de beijar, etc. Microtemas, portanto, recortes minúsculos do todo social. Quanto ao estilo, costuma-se realçar seu apego à narrativa e à descrição em detrimento da explicação globalizante. (Cardoso, 1999, p.137)

As mentalidades foram, e continuam sendo, uma corrente histórica amplamente criticada, por se fragmentar em recortes minúsculos do social, por usar como estilo a narrativa em oposição à explicação globalizante e por privilegiar uma análise das permanências (longa duração). Apesar das críticas, não se pode perder de vista que alguns teóricos das mentalidades defendem a articulação entre as infra-estruturas e as superestruturas que compõem a realidade histórica. Le Goff, em suas constantes revisões conceituais, afirma ser “um erro grosseiro desligar as mentalidades das estruturas e da dinâmica do social, admitindo a existência de mentalidades de classes ao lado de mentalidades comuns”. “ (...) o cotidiano só tem valor histórico e científico no seio de uma análise dos sistemas históricos, que contribuem para explicar o seu funcionamento” apud (Vainfas, 1999, p.139).

Outro autor ligado às mentalidades, e que procura articulá-las às totalidades históricas explicativas, é Michel Vovelle. Sob influência marxista, o autor estabelece uma articulação entre o conceito de mentalidade e o de ideologia. Propõe uma compatibilização entre a curta e a longa duração, o tempo da ruptura com o das permanências.

Para não cairmos nas generalizações propostas por alguns autores que vêem as mentalidades como um campo de extrema fragilidade teórica, que se perde no tempo estático de longa duração, podemos apresentar aqui as palavras de Vainfas (1999) que, numa visão de conjunto, nos apresenta três possíveis variantes da história das mentalidades:

1. *Uma história das mentalidades herdeira da tradição dos Annales, seja quanto à valorização do que Febvre chamava de outillage mental, seja quanto ao reconhecimento de que o estudo do mental só faz sentido se articulado a totalidades explicativas (é o caso de Le Goff, Duby, Le Roy Ladurie, etc. , autores que, em certos casos, também transitaram pelo marxismo).*
2. *Uma história das mentalidades assumidamente marxista, preocupada em relacionar os conceitos de mentalidade e ideologia, bem como de minorar a frialdade da longa duração pela valorização da ruptura e da dialética entre o tempo longo e o acontecimento "revolucionário" (caso típico de Vovelle).*
3. *Uma história das mentalidades, esta sim, descompromissada de discutir teoricamente os objetos, e unicamente dedicada a descrever e narrar épocas ou episódios do passado, história cética quanto à validade da explicação e da própria distinção entre narrativa literária e narrativa histórica (é o caso de alguns estudos da série "História da vida cotidiana" e de certos trabalhos monográficos sobre microtemas como os cardápios, os modos de beijar ou chorar, o imaginário do onanismo, etc.) (p. 144)*

Entendida nas duas primeiras perspectivas, as *mentalidades* representam um importante modelo teórico para a compreensão do processo histórico atual.

O final dos anos 70 e o decorrer dos 80 inauguram uma possível quarta geração dos *Annales*: a chamada Nova História Cultural. A preocupação em avaliar a relação entre cultura e o universo social fez com que a Nova História Cultural se aproximasse da Antropologia para o desenvolvimento de uma abordagem histórica a partir de um conceito de cultura que buscasse a interpretação das práticas e representações sociais. Essa idéia de interpretação aproximou a Nova História Cultural à teoria literária e à Linguística, tomando suas análises como modelos de ação metodológica. Para os representantes desta concepção de história, as práticas sociais são consideradas como textos possíveis de serem lidos e interpretados de forma crítica.

"(...) não propuseram simplesmente um novo conjunto de temas para investigação; foram além das mentalités, com o objetivo de questionar os métodos e objetivos da história em geral (...). Endossaram a avaliação de Foucault de que os próprios temas das Ciências Humanas – o homem, a loucura, a punição e a sexualidade, por exemplo – são produtos de formações discursivas historicamente contingentes". (Mauad, 1999, p. 1)

Esta Nova História Cultural, ao redimensionar a concepção de mentalidades, introduz importantes conceitos no quadro teórico da História

que também são fundamentais para a compreensão da realidade histórica contemporânea. Conceitos como o de “representações sociais” e os de “circularidade cultural” e “cultura popular”, discutidos por Roger Chartier e Carlo Ginzburg, respectivamente, contribuem para ampliar nossa compreensão sobre determinada realidade social-histórica.

A História das Mentalidades e a Nova História Cultural têm recebido críticas de alguns historiadores. Para Cardoso (1999), tanto a História das Mentalidades quanto a Nova História Cultural ultrapassam o horizonte do paradigma iluminista na medida em que abandonam as propostas de uma história global, analítica (representadas pelo marxismo e pelos *Annales* até Braudel) em função de sua fragmentação em recortes minúsculos do todo social, de sua opção pelo estilo da narrativa, caindo nas armadilhas da longa duração, numa história quase imóvel. Mentalidades e Nova História Cultural estariam vinculadas às perspectivas do paradigma pós-moderno.

(...) não creio que estejamos obrigados a passar do rigor formal e muitas vezes ilusório do cientificismo para algo tão limitado quanto uma “busca interpretativa culturalmente contextualizada”, uma hermenêutica que se esgoté em si mesma. As ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da consciência, sobretudo considerando tais posturas em suas modalidades unilaterais e polares; nem a passar de uma ciência frequentemente mal conduzida – comprometida com teorias defeituosas da causação e da determinação e com uma análise estrutural unilateral – às evanescências da “desconstrução” e ao império

exclusivo do relativismo e da microanálise" (Cardoso, 1999, p. 23).

Tais afirmações são importantes no que se refere tanto à produção do conhecimento histórico no âmbito da "oficina" do historiador especializado quanto no que se refere ao ensino de história (à produção do saber histórico escolar) pois, ao nos atentarmos para os objetivos mais amplos da disciplina História, que visam uma educação para a construção e o exercício da cidadania, podemos concluir que, a interação e articulação entre as diferentes concepções teóricas da História, podem nortear caminhos para a construção de uma nova teoria que, longe de cair nos relativismos, na narrativa e na interpretação de microtemas, possa ampliar nossa compreensão sobre o funcionamento dos diversos processos históricos em seus tempos e espaços específicos. Em defesa de uma perspectiva holística, Cardoso (1999) afirma que

Construí-la supõe, antes de mais nada, combater de frente certas tendências perversas da atualidade. Uma delas é a indiferença diante dos direitos humanos criada por um ciclo de progressiva quebra dos padrões de conduta civilizada que perduraram da Revolução Francesa até 1914, fenômeno estudado por Eric Hobsbawn" (p. 14).

4.2 As abordagens teóricas da História e a cidadania.

Os objetivos gerais de História para o ensino fundamental apresentados nos PCN/H trazem, em seu conteúdo, importantes características que, segundo os próprios parâmetros, “(...) sintetizam as intencionalidades das escolhas conceituais, metodológicas e de conteúdos” (p.15). Nesse sentido, infere-se que tanto o marxismo e os *Annales* quanto as Mentalidades e a Nova História Cultural contribuem, cada uma com seu respectivo quadro conceitual, para analisar, explicar ou mesmo interpretar processos históricos em suas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. Em seus objetivos gerais para a área de História, os PCN/H sugerem que os alunos sejam capazes de:

- *identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;*
- *organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;*
- *conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;*
- *reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;*
- *questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política*

- institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;*
- *utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico , aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;*
 - *valorizar o patrimônio socio-cultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (p. 41)*

A análise destes objetivos, articulando-os às concepções de *tempo histórico* e de *sujeito histórico* nos permite identificar as escolhas teórico-metodológicas que deverão nortear o ensino de história para o ensino fundamental. Diferentes concepções de *tempo histórico* e de *sujeito histórico* correspondem a diferentes concepções de História.

No que se refere à noção de tempo, os PCN/H apresentam, inicialmente, uma crítica a uma definição deste conceito, que durante muito tempo predominou nas propostas curriculares e nas práticas do ensino de História. Segundo os PCN/H, o conceito de *tempo histórico* pode estar “(...) limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas)” e que, portanto, “(...) assume a idéia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa.” (p.36). Ao seqüenciar os acontecimentos desta maneira , esta noção de tempo histórico sugere a idéia de que “(...) toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a idéia de povos *atrasados e civilizados (...)*” (p.36) .

Esta representação do tempo histórico relaciona-se ao modelo positivista e, contribuindo para superar esta concepção, os PCN/H alertam

que o tempo histórico precisa ser compreendido “como um objeto de cultura”, como “um objeto social construído pelos povos” e que possui “diferentes níveis e ritmos de durações temporais (...) que estão relacionados à percepção das mudanças, ou das permanências nas vivências humanas”(p. 37). Esta segunda concepção de tempo histórico apresentada pelos PCN/H é partidária do grupo dos *Annales*, mais especificamente representada por Braudel. A reflexão deste teórico sobre a dialética espaço-tempo, na obra *Mediterrâneo*⁶, o permitiu concluir sobre a existência dos diversos tempos que se cruzam na história das sociedades.

A primeira parte do Mediterrâneo é dedicada ao tempo longo, à “história quase sem tempo” da relação entre o homem e o ambiente geográfico; a segunda parte se volta para o tempo médio, à história cambiante das conjunturas econômicas, sociais e políticas; e a terceira parte se liga ao tempo curto dos acontecimentos, a antiga história événementielle subordinada, porém, à uma visão totalizante das estruturas sociais. (Vainfas, 1997, p.134)

Os historiadores das *mentalidades* trabalham com o tempo braudeliiano de longa duração: as permanências identificadas na superestrutura de determinado contexto histórico-social. Para Le Goff, “a mentalidade é aquilo que muda mais lentamente. História das mentalidade, história da lentidão na história” (Vainfas, 1999, p. 139).

⁶ Braudel celebrou-se com a publicação de sua monumental tese de Doutorado, em 1949, “La méditerranée et le monde méditerranéen à l’époque de Philippe II”.

A ênfase dada pelos PCN/H à noção de tempo histórico justifica a importância desse conceito para as concepções históricas. Intenções como “localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempos”, “formular explicações para algumas questões do presente e do passado” ou mesmo “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas” revelam posições teóricas nos PCN/H vinculadas ao marxismo e, principalmente, aos *Annales* e à Nova História. Enquanto a tendência marxista valoriza o tempo da ruptura, das mudanças, os partidários dos *Annales* e da Nova História preocupam-se com as permanências, a longa duração. Ao valorizar os momentos de ruptura e mudanças, o marxismo permite, através da dialética, o desenvolvimento de estudos relacionados às tensões sociais e às lutas de classes que se estabelecem entre os diversos segmentos da sociedade em seus momentos históricos específicos. Ao valorizar a longa duração, os *Annales* e a Nova História permitem visualizar as permanências que se operam no nível cultural, mental, ou ideológico. Tanto o Marxismo quanto os *Annales* e a Nova História defendem uma análise do processo histórico que estabeleça uma articulação entre passado e presente. Suas definições de *tempo histórico* são relevantes, sobretudo no atual momento histórico mundial onde a velocidade do desenvolvimento tecnológico, a informatização, o virtual, o apego ao consumismo e ao individualismo da cultura capitalista, conduzem a sociedade a um “presenteísmo” que torna qualquer acontecimento rapidamente ultrapassado. Como constata Hobsbawm (1995)

A destruição do passado- ou melhor, dos acontecimentos sociais que vinculam nossa experiência

pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgrubos do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (p. 13)

Neste sentido, é importante destacar que a História, enquanto objeto de estudo e do saber escolar não é uma simples reprodução do passado, mas uma análise de situações já ocorridas a partir de questionamentos do presente. São as questões do presente que orientam a investigação do passado, fazendo-o "falar". Para compreendermos temas históricos recorrentes como trabalho, o uso da terra, as relações com a natureza, a mulher, a criança, a doença, a morte, dentre outros, torna-se necessário recorrer ao passado, identificando semelhanças e diferenças, permanências e transformações em relação ao presente.

Outro conceito, de fundamental importância para a compreensão da proposta de História nos PCN/H, é o de *identidade*. Segundo Hall (1997),

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e

processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (p. 7)

A crise do Estado-nação na nova configuração mundial, a globalização econômica e os propósitos neoliberais, que procuram identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado, apontam para a necessidade de se reafirmar a importância do ensino de História para a formação da identidade nacional bem como para o aprofundamento desse conceito. Segundo os PCN/H, um dos mais relevantes objetivos do ensino de História é o que se relaciona “(...) à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.” (p. 32)

Ao buscarmos a configuração de uma identidade nacional observamos que, atualmente, ela se realiza não somente pela condição econômica e social mas, principalmente, pela cultura porque

(...) as sociedades modernas podem assemelhar-se bastante umas às outras em todas as características estruturais: distribuição da força de trabalho, grau de urbanização, perfil demográfico, tamanho e funções do Estado permanecendo, ao mesmo tempo, significativamente diferentes em cultura: ninguém confundiria a Bélgica com o Japão. (Anderson, 1996, p.148)

Nesta perspectiva, podemos inferir que a identidade nacional se constitui pela articulação entre o econômico, o social e o cultural, mais do que pelo político, relativo à ação do Estado-nação.

Nos PCN/H foi dedicada especial atenção à questão das identidades com a justificativa de que o intenso processo migratório, ocorrido nos últimos anos, "(...) tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. (...) a perda de identidade tem desestruturado relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar." (p.32) . Nos objetivos gerais para a área de História a ênfase dada à problemática das identidades pode ser percebida quando os PCN/H indicam que os alunos deverão ser capazes de "Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços", "conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais (...) em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles", bem como "respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia".

Com estas intenções, os PCN/H nos remetem às questões de gênero, de classe social e de raça. Estas questões estão intimamente ligadas a uma condição de pertencimento e, portanto, de identidade. Neste sentido, compreende-se que, a articulação entre as diversas abordagens teóricas da história permite uma compreensão mais ampla dos aspectos que envolvem a construção da identidade.

Os conceitos de cultura popular, de circularidade cultural e de representações, introduzidos pela Nova História Cultural a partir dos anos 80 são importantes para uma reflexão acerca da constituição das identidades. Os dois primeiros conceitos são definidos por Carlo Ginzburg. Nos comentários de Vainfas (1999),

“A cultura popular, segundo Ginzburg, se define antes de tudo pela sua oposição à cultura letrada ou oficial das classes dominantes, o que confirma a preocupação do autor em recuperar o conflito de classes numa dimensão socio-cultural globalizante. Mas a cultura popular se define, também, de outro lado, pelas relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas de acordo com seus próprios valores e condições de vida. É a propósito desta dinâmica entre os níveis culturais popular e erudito – já que também a cultura letrada filtra, à sua moda, os elementos da cultura popular –, que Carlo Ginzburg propõe o conceito de circularidade cultural (p.152).

O conceito de representações é defendido por outro expoente da Nova História Cultural: Roger Chartier. Ao estabelecer uma conexão entre o social e as diferentes utilizações do equipamento intelectual disponível (o *outillage mental*) e propondo um conceito de cultura enquanto prática, o autor sugere a utilização da categoria de *representação*. Segundo Vainfas (1999), esta deve ser pensada “(...) como algo que permite *ver uma coisa ausente*, quer como *exibição de uma presença*” (p.154). Através do conceito

de *representações*, Chartier (apud Vainfas, 1999) propõe a articulação de três modalidades da relação com o mundo social:

- 1- *O trabalho de delimitação e classificação das múltiplas configurações intelectuais, "através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos".*
- 2- *As "práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição".*
- 3- *As "formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns "representantes" (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade" (p. 154)*

Outro conceito importante para identificarmos determinada concepção teórica da História é o de *sujeito histórico*. Ao defini-lo, os PCN/H nos permite inferir sobre o conceito de cidadania e sobre as concepções históricas presentes: Positivismo de um lado, Marxismo, *Annales* e Nova História de outro. Os PCN/H estabelecem uma crítica às abordagens históricas que apresentam os sujeitos históricos como sendo "(...) personagens que desempenham ações individuais (...) heróicas (...) como reis, rainhas e rebeldes (...) em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças (...)". (p. 36). Esta concepção de sujeito histórico é partidária do Positivismo. Este modelo teórico sustenta uma abordagem histórica e um ensino de história calcados na arbitrariedade personalista e fatalista dos sujeitos superiores. A separação entre sujeito e

objeto na construção do conhecimento e a negação do sujeito histórico impedem que o aluno entre em contato com o exercício da reflexão, da criticidade e de participação no fazer histórico como fruto de um processo de construção coletiva. Se a construção social é projeto de poucos a cidadania é negada a muitos.

Numa outra abordagem, segundo os PCN/H os sujeitos históricos podem ser

(...) os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos (...) sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais (...) sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas (...) podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc." (PCN/H, 1977, p. 36).

Esta concepção de sujeito histórico está relacionada às abordagens do Marxismo, *Annales* e Nova História. Para o marxismo (como vimos no início deste capítulo), a história é a luta dos homens em seus processos de vida reais. A ação humana frente às condições objetivas da vida real é mediada pela praxis. Quem faz a história e determina seus rumos é o homem inserido num processo de construção coletiva.

Sendo o homem o responsável pelo fazer histórico, a concepção de cidadania presente nesta teoria caracteriza-se pela autonomia, participação e

luta revolucionária. Ao romper com a concepção idealista e fatalista da História (para o Positivismo os caminhos já estavam traçados pelas leis naturais, e ao homem cabia aceitá-los) o marxismo resgata o papel do sujeito e sua responsabilidade na construção do processo histórico. Busca compreender as práticas coletivas em sua dinâmica de transformação.

Os *Annales* e a Nova História, ao utilizar novos métodos, conceitos e objetos, rompe com o Positivismo e a perspectiva conservadora das elites e seus respectivos projetos. Ao dar vozes a quem nunca teve, ao estudar as ações coletivas das instituições, ao abordar sobre os diversos valores culturais, sobre as repetições, sobre as convenções e as representações coletivas, os *Annales* e a Nova História resgatam, também, a participação do sujeito no processo histórico, seu poder de criação e de transformação frente à realidade histórica

Os historiadores dos Annales fizeram a revolução ao reverter a prioridade: o enfoque centrar-se-á, com eles, no circuito das atividades, concepções, crenças, representações e práticas cotidianas de um coletivo anônimo e aparentemente banal (...) (Boto, 1994, p. 6)

Ao apresentar grupos sociais até então silenciados, os *Annales* e a Nova História ultrapassam o conceito de classe social do Marxismo e trazem uma nova perspectiva para a noção de sujeito histórico pois, os negros, os homossexuais, os idosos, os índios, os sem-terra, dentre outros, nem sempre fazem parte de uma mesma realidade social-histórica.

Observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História apresentam uma proposta curricular fundamentada em perspectivas teóricas que valorizam o resgate do sujeito enquanto condutor do processo histórico, sua autonomia e participação. Propõem um ensino de História que leve o aluno a “sentir-se *sujeito-histórico*”. Propõem o estudo de sociedades de outros tempos e lugares no sentido de possibilitar ao educando construir sua própria identidade e a identidade coletiva.

Na medida em que propõe o conhecimento sobre a dimensão do outro, de uma outra sociedade, com diferentes valores, e diferentes momentos históricos, os PCN/H contribuem para que o educando venha inferir sobre a questão da identidade e da diferença. Contribuem para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia frente ao mundo da globalização cujo processo de expansão tem gerado diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país.

Nesta perspectiva, torna-se necessário considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece no cotidiano da sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de história.

CONCLUSÃO

A análise da cidadania e das abordagens teóricas da História nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental confirmam o pressuposto de que tanto o currículo quanto a condição de cidadania representam produtos sociais e históricos construídos em seus momentos e espaços específicos.

Ao estabelecer-se um paralelo entre as propostas curriculares para a área de História contidas na Lei nº 5692/71 e os recentes parâmetros curriculares apresentados para a disciplina, observa-se importantes alterações no campo conceitual, resultantes das transformações pelas quais o mundo tem passado nas duas últimas décadas. Para Bittencourt (1998),

Nessa conjuntura, surgiram novas exigências para a disciplina e, diante de tais perspectivas, uma questão que então se colocava ou ainda se coloca, para referenciar o ensino e a aprendizagem da História, é a de identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado pelas propostas curriculares (p. 14)

Tomando por base estas transformações, conclui-se que, os objetivos gerais propostos para a área de História articulam-se aos interesses e conflitos de um determinado período histórico que podem ser desvelados a partir do momento em que relacionamos a educação às diversas estruturas (econômica, social, política e cultural/ideológica) que compõem a realidade sócio-histórica.

A reforma proposta para o ensino de História apresentada na Lei nº 5692/71 reflete os interesses políticos, econômicos e as forças sociais em jogo naquele momento. Os objetivos, métodos e conteúdos propostos para a disciplina visavam a formação de sujeitos (cidadãos) passivos, a-criticos e conformados ao modelo implementado pelo regime militar que se instaurou no país a partir de 1964. A História foi utilizada para a manutenção de um modelo político caracterizado pelo desrespeito aos direitos humanos e às instituições democráticas. O ensino fundamentado no tecnicismo, a imposição de uma abordagem política da História em que o destino dos homens era conduzido pela ação dos grandes heróis, o culto aos símbolos nacionais, a omissão das lutas sociais e o silenciamento de vozes, contribuíram para moldar uma sociedade na qual a cidadania era negada.

O sistema educacional como estrutura interligada às outras estruturas reais, apresentou-se inserida num contexto histórico distinto, marcadamente repressivo e autoritário que, constantemente, necessitava de mecanismos de legitimação, seja através dos meios de comunicação ou da educação escolar. A História ensinada nas escolas era marcada por um caráter tradicional que negava a participação dos indivíduos ou sujeitos históricos nos projetos de

construção social. A sociedade se apresentava como algo harmônico e qualquer tipo de desigualdade, que por acaso viesse transparecer, era visto como fruto de algo externo à própria sociedade ou, na maioria das vezes, era mascarada através da censura ou dos aparelhos ideológicos do Estado.

Os planos, projetos e diretrizes governamentais tinham como base a doutrina de Segurança Nacional, cuja execução passava pelo crivo do Conselho de Segurança Nacional, um dos órgãos executivos máximos do Estado (p.151)

A fase de redemocratização, que corresponde aos anos oitenta, trouxe importantes discussões e transformações que promoveram avanços nas propostas curriculares e, portanto, no ensino de História.

A educação brasileira nos anos oitenta, em especial o ensino de História, possibilitou um novo olhar sobre o país. Novos canais de participação política são criados, outros se revigoram. O indivíduo brasileiro ganha o status jurídico de cidadão a partir das conquistas de seus direitos políticos, civis e sociais contidos na Carta Constitucional de 1988. Os brasileiros voltam às urnas para escolher os seus representantes políticos. Reiniciou-se um debate sobre a coisa pública, sobre o Estado Nacional brasileiro e seus projetos políticos, econômicos e sociais. O indivíduo passou a se ver como membro de uma comunidade política que tinha o poder de deliberação sobre o seu mundo social.

Apesar da ampliação dos direitos, o novo regime não chegou a representar uma verdadeira democracia pois, atrelada ao regime militar e ao capital estrangeiro, a elite nacional conseguiu atingir altos índices de concentração de riquezas. Isto gerou um agravamento das desigualdades sociais.

Durante a década de oitenta, a crítica ao modelo positivista e a introdução de novos conceitos relacionados ao marxismo, aos Annales e à Nova História representaram mudanças significativas para a superação de uma visão de história que conduzia ao conformismo e impedia o desenvolvimento da autonomia, da participação e do poder de criação. Pode-se notar mudanças metodológicas e conceituais relacionadas à concepção de tempo e sujeito históricos. A concepção de tempo linear e cronológico foi substituída pela noção de multiplicidade de tempos históricos como o de média duração (conjuntural) e o de longa duração (estrutural) introduzidos pelos Annales e pela Nova História. Os sujeitos históricos do Positivismo cederam lugar às novas vozes até então silenciadas.

Apesar do restabelecimento do diálogo entre sociedade civil e Estado, a partir do final dos anos oitenta, observa-se que problemas estruturais presentes na sociedade brasileira ainda permanecem. A herança da grande propriedade rural, do patriarcalismo, do clientelismo e da concentração de riquezas impede o pleno desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa.

A implementação de novos parâmetros curriculares, no final dos anos noventa até os dias atuais, nos apresenta o difícil caminho a ser percorrido pela educação no que se refere aos seus objetivos mais amplos. De um lado, propõe-se um projeto nacional de construção da cidadania onde o educando seja capaz de reconhecer e construir sua identidade, de respeitar as diversidades culturais, de sintonizar-se com as novas tecnologias e preparar-se para o mercado de trabalho. De outro lado, observa-se a expansão de um modelo econômico excludente, caracterizado pelo culto à mercadoria, pelo individualismo e pela crescente perda dos direitos civis, sociais e políticos adquiridos. Os interesses privados se sobrepõem sobre os interesses públicos.

O processo de globalização econômica articulado aos paradigmas neoliberais tem promovido o agravamento do fenômeno da exclusão social no Brasil em função dos interesses de uma "oligarquia liberal" que, através da informatização, movimenta o capital volátil em busca de lucro, gerando o desemprego, o recrudescimento da violência e o aumento das injustiças sociais. O poder das instituições financeiras transnacionais e dos organismos internacionais controlam a implementação de reformas orientadas para a produtividade, para o lucro e para o consumo. Os investimentos na educação promovidos por estas instituições não são suficientes e revelam a submissão de nosso país frente às novas diretrizes do capital.

Em meio a esta condição de heteronomia, a História revela-se como uma disciplina fundamental para nortear o educando a questionar sua realidade, identificar seus principais problemas e refletir sobre as possíveis soluções. Neste sentido, ele poderá reconhecer formas de atuação política,

sentir-se sujeito histórico, atuar e interferir no processo histórico em busca da superação da democracia formal e da construção de uma cidadania ativa e participativa.

BIBLIOGRAFIA

- 1- ALVES, Márcio F. **História e Cidadania: Análise dos Programas de Ensino de História do Estado de Minas Gerais.** (Dissertação de Mestrado) UERJ – Rio de Janeiro, março/2000.
- 2- ANDERSON, Perry. **Zona de Compromisso.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996
- 3- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- 4- BALL, Stephen J. **Cidadania Global, Consumo e Política Educacional.** In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.* Petrópolis: Vozes, 1998.
- 5- BARBALET, J. M. **A Cidadania.** Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- 6- BARRETO, Elba S. de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- 7- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Cidadania e Democracia.** Lua Nova – Revista de Cultura e Política. São Paulo, v. 32, 1994.
- 8- BITTENCOURT, Circe M.F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.
- 9- _____ **Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações.** In: BARRETO, Elba S. de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.* Campinas: Autores Associados, 1998.
- 10- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da Política.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

- 11- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC, 1997.
- 12- _____ Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. Versão agosto de 1996. Biblioteca Virtual – Internet. Brasília: MEC, 1999
- 13- _____ **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394** – Brasília: MEC, 1996.
- 14- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1996.
- 15- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Unesp, 1991.
- 16- _____ (Org.) **A Escrita da História – Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- 17- CANDAU, Vera. **Reformas Educacionais Hoje na América Latina**. Texto apresentado no Seminário Internacional “Sociedad Civil y Reformas Educativas en América Latina. Cochabamba, Bolívia, 1998.
- 18- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?**, São Paulo: Papyrus, 1991.
- 19- CARDOSO, C. **História e Paradigmas Rivalis**. In: CARDOSO, C & VAINFAS, R. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro : Campus, 1997.
- 20- CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.
- 21- CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto I**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- 22- _____ **As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

- 35- IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995
- 36- KYMLICKA, W. & W. NORMAN. **“El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía.”** Revista La Política 3 – Ciudadanía. El debate contemporáneo. Madrid, Paidós, 1997.
- 37- LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação.** In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- 38- LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).
- 39- LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhalsen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- 40- MAUAD, A. M. **Métodos e Técnicas em pesquisa Histórica**. Texto apresentado no curso de Especialização em História do Brasil. Mimeo. Niterói : UFF, 1999
- 41- MENDONÇA, S.R. **A república de 1930**. In: LINHARES, M.I. (org.) História do Brasil. São Paulo : Ática, 1985.
- 42- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão**. Educação & Realidade. Porto Alegre: vol.1, nº 1, jan/jun. 1996.
- 43- POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 44- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- 45- SACRISTÁN, J.G. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

- 46- SAVIANI, D. e outros (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas : Autores Associados, 2000.
- 47- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 48- TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMASI, L. de; WARDE, M. e HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- 49- VAINFAS, Ronaldo. **História das Mentalidade e História Cultural**. In: CARDOSO, C. & VAINFAS, R. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia
- 50- VALLE, Lilian. **A Concepção Filosófica da Educação**. Texto apresentado no curso de Estatuto Filosófico. Mimeo - Rio de Janeiro, UERJ, 1999/2000.
- 51- _____ **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.
- 52- WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos em Cena... E as Teorias por onde andam?** Caxambu: Amped, 1998.